

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Péče v profesi školního psychologa – o sebe a od druhých
Care in the profession of school psychologist - about himself and from others
Pavčina Pýchová

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Lucká, Ph.D.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Péče v profesi školního psychologa – o sebe a od druhých potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 16. 4. 2019

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala mé vedoucí PhDr. Barboře Lucké, Ph.D. za její laskavé vedení, podporu, ochotu a cenné rady v průběhu psaní bakalářské práce. Mé poděkování patří rovněž školním psychologům, zástupcům a ředitelům škol, kteří byli ochotni věnovat mi svůj čas a zúčastnit se výzkumu. Děkuji také mým rodičům, kteří mi byli oporou po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je věnována problematice školní psychologie. Cílem bakalářské práce je zjistit, jak vypadá péče o duševní hygienu v profesi školního psychologa a zmapovat faktory, které daný proces péče o sebe ovlivňují. Problematika je zkoumána v souvislosti se stresovými situacemi, jež jsou danými psychology vnímány a v kontextu přístupu a pohledu vedení školy na danou problematiku. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část slouží k uvedení do tématu a zprostředkovává postřehy z literatury k dané tematické oblasti. Charakterizuje školní psychologii jako obor, popisuje specifika činnosti školního psychologa, náplň jeho práce, klientelu a úskalí, která mohou během jejího vykonávání nastat. Také se zabývá zátěží a možnostmi psychohygieny v pomáhajících profesích. Praktická část uvádí čtenáře do metodologie a jsou v ní reprezentovány výsledky analýzy rozhovorů. Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup. Data byla sbírána formou rozhovorů se školními psychology na základních školách, doplněna o rozhovory s ředitelem či zástupcem školy. Výstupem je zhodnocení stavu péče a vlivů ovlivňujících péči o duševní hygienu v profesi školního psychologa.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní psycholog, péče, psychohygiena, vedení školy

ABSTRACT

The bachelor thesis is devoted to the problem of school psychology. The aim of the bachelor thesis is to find out how the mental hygiene care in the profession of school psychologist looks and to map the factors influencing the given care process. The issue is examined in relation to the stressful situations that are perceived by the psychologists and in the context of the approach and view of the school management on the given issue. The thesis is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part serves to introduce the topic and mediates insights from the literature on the given topic. It characterizes school psychology as a discipline, describes the specifics of the school psychologist's activities, the content of his work, the clientele and the pitfalls that may arise during its execution. It also deals with the stress and possibilities of psychohygiene in helping professions. The practical part introduces the reader into the methodology and presents the results of the interview analysis. A qualitative approach was chosen for the realization of the research. The data was collected through interviews with school psychologists at elementary schools, supplemented by interviews with the director or school representative. The output is the evaluation of the state of care and the influences influencing mental hygiene care in the profession of school psychologist.

KEYWORDS

school psychologist, care, psycho-hygiene, school management

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	9
1.1 Školní psychologie.....	9
1.1.1 Definice školní psychologie	9
1.1.2 Školní psycholog	10
1.1.3 Náplň práce školního psychologa.....	12
1.1.4 Klientela školního psychologa.....	14
1.1.5 Školní psycholog ve vztahu k vedení školy.....	18
1.1.6 Kritická místa, úskalí a přínosy v profesi školního psychologa	20
1.2 Zátěž a možnosti duševní hygieny v pomáhajících profesích	22
1.2.1 Zátěž, úskalí a stres u pracovníků pomáhajících profesí	22
1.2.2 Duševní hygiena	24
1.2.3 Možnosti psychohygieny	25
1.2.4 Psychohygiena v práci školního psychologa	29
2 Empirická část	31
2.1 Cíle a výzkumné otázky	32
2.2 Typ výzkumu a metody sběru dat	32
2.3 Výzkumný soubor.....	33
2.4 Způsob zpracování dat	38
2.5 Výsledky analýzy dat.....	42
2.5.1 Výsledky analýzy – školní psychologové	42
2.5.2 Výsledky analýzy – vedení školy	53
2.6 Závěrečná interpretace a shrnutí	63
2.7 Diskuse.....	66

Závěr.....	71
Seznam použitých informačních zdrojů	73
Seznam příloh.....	76

Úvod

Bakalářská práce se věnuje oblasti školní psychologie. V České republice se začali školní psychologové objevovat zhruba před 15 až 20 lety a od roku 2005 jsou právně zakotveni. V našem kontextu jde tedy stále o novou disciplínu. Zároveň počet školních psychologů a poptávka škol o tuto profesi neustále roste. I přes to, že jde o práci náročnou, není ji v současné době, co se týče výzkumu a odborné literatury věnována pozornost, kterou by si zasloužila.

Co se týče odborných textů a empirií v oblasti školní psychologie, tak Zapletalová konstatuje, že „*ačkoliv se počet školních psychologů působících přímo na školách v České republice neustále zvyšuje, výzkum v tomto směru zůstává poněkud pozadu*“ (Zapletalová, 2011, s. 1). Právě z těchto důvodů jsem se rozhodla zaměřit svůj výzkum na oblast školní psychologie. Konkrétně jsem se rozhodla zabývat tím, jakým způsobem se o sebe školní psychologové starají z hlediska duševní hygieny a jak k tomu přispívá a nahlíží vedení školy.

Výše představené téma jsem si vybrala z důvodu, že již druhým rokem pracuji na Lince Bezpečí, kde se setkávám s jednou ze skupin klientů školního psychologa, tedy s dětmi a stejně jako školní psychologové s nimi řeším krizové situace. Vzhledem ke zkušenosti, že jde mnohdy o práci velmi psychicky náročnou mě zajímalo, jakým způsobem o sebe psychologové pečují. Na rozdíl od mé práce, jsou psychologové na školách většinou sami, a ačkoliv jsou také součástí týmu, jejich role je vůči ostatním odlišná, tudíž ztrácejí možnost odborné konzultace s někým s podobnými znalostmi. Dalším důvodem bylo, že jsem se ve svém okolí setkávala s poměrně velkým množstvím lidí, kteří na tuto pozici nastoupili a popisovali nejrůznější problémy, se kterými se potýkali. Jedním z nich byla právě vysoká míra zatížení a hledání cest v péči o svou duševní pohodu.

V teoretické části práce se nejprve zaměřuji na představení oboru školní psychologie. Dále se věnuji školním psychologům, popisuji specifika této profese, uvádím náplň jejich práce, klientelu, se kterou se setkávají, zaměřuji se na vztah s vedením školy a v neposlední řadě na úskalí a kritická místa spojená s výkonem této profese. Ve druhé části se věnuji pomáhajícím profesím, zátěži s nimi spojenou a možností duševní hygieny.

Empirická část představuje můj vlastní výzkum, který byl realizován formou rozhovorů se školními psychology a zástupci nebo řediteli daných škol. Výzkum byl proveden v rámci kvalitativního paradigmatu. V závěru práce uvádím výsledky výzkumu vzniklé na základě analýzy dat z rozhovorů a odpovídám na mé předem stanovené výzkumné otázky. V diskuzi svá zjištění podrobuji srovnání s poznatky z odborné literatury a zamýšlím se nad limity a nedostatky výzkumného šetření.

1 Teoretická část

1.1 Školní psychologie

V této kapitole se zaměřím na představení školní psychologie jako oboru a pokusím se popsat její postavení vůči ostatním disciplínám, uvedu, kdo je školní psycholog a nastíním charakteristiky této profese. Následně popíši náplň práce školního psychologa, jeho klientelu, a uvedu úskalí a kritická místa, s nimiž se může psycholog v rámci své práce setkat. Samostatnou kapitolu budu věnovat vztahu vedení – školní psycholog.

1.1.1 Definice školní psychologie

V literatuře a odborných článcích se můžeme v současné době setkat s několika definicemi termínu školní psychologie. Pro představu zde uvádím dvě, které definují školní psychologii samu o sobě a nevymezují ji vůči ostatním disciplínám:

Podle Kavenské, Smékalové a Šmahaje (2011, s. 59) je školní psychologie *„mladou, perspektivní specializovanou psychologickou vědou, jejíž zaměření vychází ze spojení pojmu psychologie a škola. Zaměřuje se na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí.“* Vágnerová (2005, s. 11) definuje školní psychologii jako aplikovanou disciplínu, jenž *„pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem, přímým i nepřímým, účastníkům výchovně vzdělávacího procesu: učitelům, žákům, jejich rodičům. Zabývá se všemi dětmi, nejenom těmi, které mají nějaké školní potíže. Pomáhá žákům a studentům zlepšit jejich práci a chování ve škole, a učitelům v jejich profesním rozvoji a uplatnění.“* Na této definici je zajímavé, že v nich autorka zdůrazňuje zahrnutí všech dětí, bez ohledu na to, zda se u nich vyskytuje zjevný problém.

Štech a Zapletalová (2013) uvádějí, že pro školní psychologii jsou charakteristické dva klíčové znaky. Prvním znakem je lokace neboli umístění, jež od sebe odlišuje dva velmi blízké a často spojované obory – školní a pedagogickou psychologii. Školní psychologie, je podle autorů disciplína, která *„se odlišuje od pedagogické psychologie a která je aplikovaným oborem zabývajícím se převážně problémy uvnitř systému základních a středních škol“* (Štech, Zapletalová, 2013, s. 67). Druhým specifickým je potom délka

pobytu ve škole, čímž autoři zjednodušeně myslí velikost pracovního úvazku (Štech, Zapletalová, 2013).

Vztahem mezi školní a pedagogickou psychologií se zabývá rovněž definice Hartla a Hartlové, kteří pojmají školní psychologii jako „*obor, který zkoumá a ovlivňuje z psychologického hlediska průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání; je součástí pedagogické psychologie*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 473). Podle této definice je školní psychologie hierarchicky podřazená psychologii pedagogické. Například Atkinson však charakterizuje disciplíny nezávisle na sobě. „*Školní psychologové pomáhají jednotlivým dětem při zvládnutí emočních problémů a problémů s učením. Naproti tomu odborníci, kteří pracují v oblasti pedagogické psychologie, se zabývají problematikou vyučování a učení*“ (Atkinson et al, 2003, s. 25). Podobným způsobem pohlíží na tato dvě odvětví Čáp a Mareš (2001). Podle nich je školní psychologie zaměřená více na praxi a konkrétní problémy, kdežto pedagogická psychologie je teoretičtější a obecnější.

Braun, Marková a Nováčková (2014) také poukazují na rozdíl mezi školní psychologií a psychologií poradenskou. Rozdíl je dán obsahem a formou činnosti, kde školní psycholog pracuje přímo v terénu, může jednat operativně a okamžitě, jeho klienty se stávají všichni žáci školy, které má možnost dlouhodobě pozorovat v přirozených podmínkách a v interakcích s ostatními aktéry. Poradenský psycholog má naproti tomu možnost využít standardnější podmínky pro diagnostikování, udržovat bezpečný odstup od školského systému a snadněji využít intervize dalších kolegů při řešení konkrétní situace (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

1.1.2 Školní psycholog

Nyní bych se ráda zaměřila přímo na práci školního psychologa a uvedla některé charakteristiky, jež jsou její nedílnou součástí (např. etika, legislativa, apod.). V kapitole popíši kritéria nutná k výkonu profese školního psychologa a její legislativní ukotvení, představím školní poradenské pracoviště, a nakonec se zmíním o etických aspektech, které se pojí s výkonem této profese.

Pozici školního psychologa může vykonávat absolvent vysokoškolského magisterského studia psychologie. Tento jediný kvalifikační předpoklad je legislativně zakotvený v zákoně č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Absolvent disponuje

intervenčními a diagnostickými kompetencemi, odlišnými od kompetencí pedagogů. V rámci diagnostiky může pracovat se základními nástroji klinické diagnostiky, pro které má oprávnění (např. pozorování, rozhovor) a k užívání dalších potřebuje příslušné následné vzdělání (např. pokud jde o projektivní metody). V žádném případě svou činností nenahrazuje činnost školského poradenského zařízení. „*Zaměřuje se spíše na dlouhodobé diferenciálně diagnostické postupy, které povedou žáka k následné péči specialistů nebo zefektivní strategie péče o něj ve škole*“ (Braun, Marková, Nováčková, 2014, s. 199). Intervenční kompetence se pak řídí samotnými zkušenostmi a vzděláním daného psychologa. Může provádět intervence ve třídě, poskytovat podpůrnou individuální psychoterapii a konzultace (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Postavení školních psychologů je v České republice právně zakotveno od roku 2005 Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Přitom se na českých školách začaly objevovat již koncem 90. let. Školy mohly mít školního psychologa již od roku 1998, pokud si dokázaly zajistit nutné finanční prostředky. V současné době se jejich počet neustále zvyšuje. Vzhledem k neexistenci spolehlivé evidence ovšem nelze určit jejich přesný počet (Štech, Zapletalová, 2013).

Školní psychologové jsou na školách součástí školního poradenského pracoviště (dále ŠPP), jehož cílem je poskytování pedagogicko-psychologických konzultačních a poradenských služeb pro žáky, rodiče a pedagogy. Pokud škola nemá školního psychologa, je poskytování služeb ŠPP zajišťováno výchovným poradcem a metodikem prevence, kteří jsou zároveň učiteli a jejich postavení na škole je tedy trochu odlišné. Tyto dvě pozice jsou společně s vedením školy, třídními učiteli a učiteli výchovných předmětů dány zákonem a dohromady tvoří základ školního poradenského pracoviště. Školní psycholog pak tento tým rozšiřuje, jelikož v současné době není jeho přítomnost na škole povinná. Krom výše zmíněných se může na zajišťování služeb podílet také speciální pedagog, sociální pedagog a asistenti pedagoga.

Základními činnostmi, kterými se ŠPP zabývá je: poskytnutí podpůrných opatření, jejich sledování a pravidelné vyhodnocování, kariérové poradenství, podpora žáků z odlišného kulturního prostředí, podpora žáků nadaných, podpora žáků se vzdělávacími i

výchovnými obtížemi, včasná intervence, prevence rizikového chování, vyhodnocování programů prevence, metodická podpora a vzájemná kooperace mezi zákonnými zástupci a školou (Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Pracovníci ŠPP by měli být blízkými spolupracovníky, jenž dohromady vytváří jeho priority, koncepci a cíle. Všichni členové ŠPP včetně pedagogů spolupracují při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a podílejí se na tvorbě minimálního preventivního programu školy. Školní psycholog se společně s výchovným poradcem zabývá výchovnými problémy žáků, starají se o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, pomáhají s profesní orientací a komunikují s PPP a SPC. Školnímu metodikovi prevence je psycholog k dispozici při monitorování rizikového chování, výběru preventivních programů a při řešení konkrétních situací s žáky a ve třídách (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Školní psycholog dodržuje etické principy poradenské práce. Jeho činnost a jednání by měli být v souladu s etickým kodexem psychologa, tak i s etickým kodexem školního psychologa. Dokumentem, který je východiskem pro dodržování etiky ve školní poradenské praxi je „Etický kodex práce školního psychologa“. Kodex byl redigován Oaklandem, Goldmanovou a Bischoffem a následně přeložen a modifikován Marešem pro podmínky ČR. Jako závazný dokument u nás platí od roku 1997, kdy byl přijat na 3. sjezdu Asociace školních psychologů ČR a SR (Štech, Zapletalová, 2013). Pokud se do dokumentu podíváme, zjistíme, že vymezuje základní profesionální normy, omezení, která z profese vyplývají, profesní odpovědnost, způsob zacházení s důvěrnými informacemi i potřebu odborného růstu (Oakland, Goldman, Bishoff, 1997).

1.1.3 Náplň práce školního psychologa

Obecné a legislativně platné vymezení činnosti školního psychologa je stanoveno vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších úprav. V této vyhlášce je činnost školního psychologa rozdělena do tří oblastí:

1. diagnostika a depistáž
2. konzultační, poradenské a intervenční práce
3. metodická práce a vzdělávací činnost.

Do diagnostické a depistážní činnosti spadá spolupráce při zápisu do 1. tříd, depistáž specifických poruch učení, diagnostika při výchovných a výukových problémech, diagnostika a depistáž nadaných dětí, zjišťování sociálního klimatu ve třídě a také screening, ankety a dotazníky. Konzultační, poradenská a intervenční práce zahrnuje práci s integrovanými žáky, individuální případovou práci s žáky v osobních problémech, krizovou intervenci, prevenci školního neúspěchu, kariérové poradenství, techniky a hygienu učení, skupinovou práci s žáky, koordinaci preventivní práce, podporu ve spolupráci třídy a třídního učitele, konzultaci pro pedagogické pracovníky a zákonné zástupce a pomoc při řešení multikulturní problematiky. Metodická práce a vzdělávací činnost je rozvedena jako participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníku, stejně tak jako na přípravě přijímacího řízení, metodická pomoc učitelům, pracovní semináře pro pedagogické pracovníky, účast na poradách školy, koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole a mimo školu, metodická intervence pro učitele, pořádání besed a poskytování informační a prezentační činnosti.

V praxi ovšem musíme počítat s rozdílem mezi činnostmi předepsanými a jejich uskutečňováním. Z výzkumů vyplývá rozdíl mezi nejčastěji vykonávanými činnostmi a těmi, jenž se vyskytují méně často, zato přinášejícími značnou zátěž. Jednou z nejčastějších činností, pro kterou je charakteristické rychlé řešení, je intervence při řešení výchovných problémů jednotlivých žáků (např. šikana, agrese, záškoláctví apod.) (Štech, Zapletalová, 2013). Poměrně dost času věnují psychologové také práci na interpersonálních vztazích: „*Nejde v nich o akutní řešení, ale spíše o dlouhodobé mediační činnosti: odstraňování komunikačních bariér a řešení konfliktů ve třídě, mezi učitelem a žáky, mezi žáky, mezi rodičem a dítětem, mezi rodiči a učitelem*“ (Štech, Zapletalová, 2013, s. 80). Naopak jako jednu z nejnáročnějších činností, se kterou se školní psycholog setkává, uvádějí Štech a Zapletalová (2013) situaci, ve které hraje roli rodina a její dysfunkce. Touto problematikou se však budu více zabývat v kapitole Kritická místa profese.

Podle Lazarové (2007) je pracovní náplň ovlivněna typem školy, potřebami školy a jejich aktérů, zaměřením psychologa a jeho znalostmi, dovednostmi, předchozí praxí, profesionálními zájmy a aktuální situací. S tím úzce souvisí skutečnost, že si psychologové

vyjednávají své zakázky s ředitelem školy, případně s dalšími členy vedení, dále pak s rodiči a žáky. Dovednost stanovit si právě onu zakázku patří ke klíčovým dovednostem, kterými by měl psycholog disponovat (Zapletalová, 2014).

Dle Zapletalové (2014) patří k základním činnostem školního psychologa „konzultační, poradenská, metodická a intervenční práce.“ Zároveň připomíná, že nezbytnou součástí práce školních psychologů je také vedení dokumentace o prováděných činnostech. Tuto dokumentaci vede psycholog v souladu s předpisem o ochraně osobních údajů a etickým kodexem školního psychologa (Zapletalová, 2014).

Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že pracovní náplň školního psychologa je nestejnorodá a neustále se mění. Vzhledem k této skutečnosti se někteří autoři uchylují k popisu náplně práce skrze klientelu, se kterou se v rámci své profese školní psycholog setkává. Tímto způsobem popisuje činnost školního psychologa například Zapletalová (2001), jenž ji charakterizuje jako práci s celým systémem. Do skupiny klientů spadají nejen žáci, učitelé a rodinný systém, ale také třídy jako celky a vedení školy. Psychologové nepracují pouze s klientelou, u níž se vyskytuje problém, ale rovněž s potencionálně ohroženými jedinci bez viditelných obtíží (Zapletalová, 2001).

1.1.4 Klientela školního psychologa

V předešlé kapitole jsem uvedla, že psycholog po vstupu do školy začíná pracovat s celým systémem školy. Během své práce se tedy pohybuje v síti nejrůznějších vztahů, které jsou tvořeny jednak kolegy a pracovníky školy, tak i profesně spojenými institucemi. Nyní se budu zabývat popisem vztahů k jednotlivým aktérům, a to včetně kritických míst, které přinášejí. Vyhnu se popisu vztahové linie školní psycholog – vedení školy, které vzhledem k povaze empirické části věnuji samostatnou kapitolu.

Žák jako klient

Jak už bylo zmíněno v předcházejících kapitolách, klientem psychologa se stávají všichni žáci školy, bez ohledu na to, zda se u nich vyskytuje viditelný problém. V těchto situacích pak přímo sám žák kontaktuje a vyhledá pomoc školního psychologa nebo ho kontaktují rodiče, upozorní učitelé, spolužáci, jiná poradenská zařízení, případně si problému všimne psycholog v rámci pozorování (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Obecně je práce školního psychologa s žáky považována za typickou. Důvodem je, že i když psycholog pracuje s jinými subjekty školy (učitel, ředitel), vždy je na konci pomyslného řetězce právě zájem samotného žáka (Štech, Zapletalová, 2013).

Při práci s žáky se školní psycholog neobejde bez diagnostikování. Využívané nástroje se příliš neliší od těch, jež jsou využívány psychology jiných specializací. Na rozdíl od nich však diagnostika probíhá v přirozeném prostředí žáka (škola), je prováděna osobou, kterou obvykle zná, je uskutečňována kontinuálně, procházejí jí i žáci bez handicapu a častěji na ni navazuje intervence šitá na míru konkrétnímu žákovi (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Do repertoáru činností spojených s žáky školy spadají také problémy žáků v oblasti vzdělávání, jenž mají nejrůznější podoby a příčiny. Psycholog by se v této oblasti měl zaměřovat nejen na nápravu, ale také by měl klást pozornost prevenci a depistáži ohrožených jedinců. V rámci této sekce pracuje psycholog s žáky nadanými, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytuje kariérové poradenství, účastní se zápisu žáků a řeší konkrétní studijní problémy. Nejen vzdělávací, ale také výchovné problémy tvoří značnou část náplně práce školních psychologů. Pozornost zaměřují jak na jednorázové, tak na dlouhodobě se opakující odchylky v chování čili na poruchy chování. V této skupině klientů pak nalezneme žáky s ADHD, ADD, žáky s poruchou pozornosti a hypoaktivní děti (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Osobní problémy žáků se často pojí s dalšími, ať už jde o problémy vzdělávací, sociální či vztahové. Skupina osobních problémů je velmi různorodá. Zároveň jde již o problémy, kvůli kterým častěji vyhledávají pomoc psychologa žáci samotní, bez vědomí další osoby. Poslední oblastí, kterou se psycholog podle Brauna, Markové a Nováčkové (2014) zabývá ve spojitosti s žáky, jsou problémy v sociální oblasti. Do ní spadají nejen obtíže vzniklé v sociálním prostředí žáka (rodina, kamarádi), ale také specifické problémy v sociální oblasti, kam můžeme zařadit šikanu, CAN a sociokulturní znevýhodnění.

Charakter problémů žáků se mění také s typem školy. Jiné typy problémů řeší školní psycholog na škole základní, střední a na odborném učilišti. Zapletalová (1997) uvádí, že na střední škole se psycholog setkává navíc také s problematikou závislostního chování, suicidálního jednání, vandalstvím, záškoláctvím a psychickými poruchami.

Způsob navazování kontaktu mezi psychologem a žákem se ukazuje jako náročný a představuje jedno z úskalí, se kterým se psycholog může v rámci tohoto vztahu setkat. Otázkou totiž je, do jaké míry má psycholog sám iniciovat a vyhledávat žáky s potížemi a doporučovat jim konzultaci. Souvisí to s existencí obavy z veřejné stigmatizace žáků, poněvadž nemusí dojít k dostatečnému utajení návštěvy psychologa jakožto velmi důvěrné záležitosti (Štech, Zapletalová, 2013).

Klientem školního psychologa nejsou jen samotní žáci, ale také třídní celky. O těch se ovšem v práci nebudu více rozepisovat.

Učitel jako klient

Spolupráce psychologa s učiteli je nevyhnutelná. Nejen že s nimi musí navazovat kontakt v rámci řešení problematiky žáků, ale také by měl být na škole i přímo pro ně samotné. Pro podporu pedagogických pracovníků může školní psycholog pořádat různé semináře a workshopy, nabízet učitelům supervize, případně pomoci konkrétnímu učiteli, pokud je ohrožen syndromem vyhoření. Mezi další obvyklé činnosti patří diagnostika školních tříd, která se obvykle děje na žádost třídních učitelů. Psycholog ovšem může do třídy vstoupit také za účelem diagnostiky práce samotného učitele. Děje se tak zejména ve chvílích, kdy je ve třídě přítomen žák se speciálně vzdělávacími potřebami a učitel následně dostává od psychologa reflexi své práce, která ho může dále posouvat. Důležitou a neopominutelnou funkcí je rovněž mediace mezi učitelem a rodiči, či učitelem a žákem (Štech, Zapletalová, 2013).

Práce s učiteli se dá pomyslně rozdělit na skupinovou (např. supervize, workshopy) a na individuální (např. krizová intervence, konzultace). Školní psychologové nejčastěji učitelům poskytují konzultace, jež se mohou vztahovat jak ke standartní vzdělávací a výchovné práci učitele, tak k pojednáním o konkrétních problémech jednotlivých žáků či tříd. V případě, že je konzultace poskytována kvalitně, přerůstá obvykle v metodickou podporu (Štech, Zapletalová, 2013).

Obecně školní psychologové vnímají právě vztah s učiteli jako nejtěžší. Náročnost vztahu bývá dána nedůvěrou a malou obeznaností o náplni a pozici školního psychologa. Štech a Zapletalová (2013) uvádějí, že školní psycholog musí pracovat s různými obavami

pedagogů. Z toho důvodu je na místě, aby psycholog, pokud možno pravidelně informoval o tom, co dělá, z jakého důvodu to dělá, účastnil se porad a poskytoval i neformální konzultace. Lazarová a Čapková (2006) vymezily na základě svého výzkumu 5 okruhů, jenž se týkají obav učitelů před nástupem školních psychologů. První okruh zahrnuje obavy, že bude psycholog zasahovat do osobního života učitele. Dále se učitelé obávají, že bude psycholog měnit jejich práci a to tím, že po nich bude chtít určité úkoly, požadovat další vzdělání apod. Třetí okruh zahrnuje strach z toho, že bude psycholog vstupovat do vyučování a nebude tam tedy přítomen pouze učitel s žáky. Čtvrtý okruh zahrnuje obavy týkající hodnocení a kontroly učitelovy práce ze strany psychologa. V posledním okruhu se objevují starosti ze spojení s dalšími subjekty, jako je vedení školy, rodiče nebo žáci.

Jedním z rizik, které se objevuje v rámci vztahu psycholog – učitel, je snaha učitele „přehodit“ problém žáka či třídy na psychologa, a to včetně odpovědnosti za jeho řešení. V takových situacích se může stát, že učitel po „přehození“ problému přestane s psychologem komunikovat a odmítá další spolupráci. Učitel si v tu chvíli neuvědomuje, že právě jeho aktivní účast je pro úspěšné řešení nezbytná (Štech, Zapletalová, 2013).

Braun, Marková a Nováčková (2014) poukazují na to, že vztahy s učiteli jsou charakteristické svou rozporuplností. Na jedné straně by měl psycholog zachovat určitou míru neutrality a určitý odstup a na straně druhé se k nim přibližovat a vyvolávat pocit důvěryhodnosti. Mnoho čerstvých psychologů pak řeší problém, do jaké míry se má s pedagogickým sborem sžívat, jestli pomáhat učitelům i s jejich soukromými problémy, zda působit jako tlumočník mezi sborovnou a vedením školy apod. Neexistuje ovšem univerzální odpověď, a tak vždy záleží na konkrétním psychologovi, jak danou situaci zvládne.

Rodinný systém jako klient

Spolupráce s rodiči, potažmo s rodinou jako systémem, je nutnou a velmi podstatnou součástí práce školních psychologů, které se nelze vyhnout. Pro práci s nezletilými musí mít navíc psycholog informovaný souhlas zákonného zástupce. Z tohoto důvodu je nutné, aby rodiče byli dostatečně dobře informováni o činnosti a službách školního psychologa.

Spolupráce s rodiči může mít několik podob. Jednou z forem je telefonická nebo osobní individuální konzultace, kterou může iniciovat jak samotný rodič, tak sám psycholog. Školní psycholog rovněž zprostředkovává a podněcuje jednání s dalšími odborníky, kteří se jeví jako vhodní k oslovení. (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Dle Štecha a Zapletalové (2013) je práce s rodiči pokládána za obtížnou součást činnosti školního psychologa. Rodiče totiž mohou spolupráci se školním psychologem odmítat a neúčastnit se tak na řešení konkrétního problému. Stává se tak kvůli neochotě se situací něco dělat, případně neschopnost připustit si problém. Někdy je tedy potřeba pracovat s rodinným systémem dlouhodobě, což opět klade na psychologa větší nároky i z hlediska jeho kapacity.

Ačkoliv přítomnost školního psychologa na škole mnoho rodičů velmi oceňuje, v praxi se psycholog setkává také s rodiči „problémovými“, se kterými se hledání konkrétních výchovných opatření nedaří. Braun, Marková a Nováčková (2014) popisují několik typů problémových rodičů, jako je např. úzkostně-agresivní typ, narcistně-agresivní typ nebo taky bezohledně-agresivní typ. Psycholog by měl být schopen se při komunikaci s těmito typy rodičů „povznést“ nad vlastní negativní pocity a hledat konstruktivní způsoby, jak ovlivnit jejich postoje.

1.1.5 Školní psycholog ve vztahu k vedení školy

Pro školního psychologa je klíčový jeho vztah s vedením školy. Ředitel školy, případně jeho zástupce, zodpovídá za poskytování služeb školního poradenského pracoviště, tedy i za činnost školního psychologa. Štech a Zapletalová (2013) zdůrazňují, že ačkoliv převládá domněnka, že psycholog na škole není primárně kvůli kultivaci vztahu s vedením, tak podceněním právě onoho vztahu může docházet k velkým potížím.

Ředitel je tím, kdo má s činností školního psychologa spojena různá očekávání a představy. Ty se často odvíjejí od dosavadní zkušenosti s touto pozicí. Ředitelé škol, na kterých v předchozích letech psycholog nepůsobil nemusí mít tedy žádnou představu o tom, jakým způsobem by měl psycholog na škole pracovat. Právě vedení je tím, kdo stanovuje zakázku školnímu psychologovi, na jehož schopnostech pak záleží, zda dokáže zakázku správně interpretovat (Zapletalová, 2001).

Zakázka stanovená ředitelem, případně jiným subjektem z vedení školy, nemusí být pro psychologa zcela srozumitelná a vzhledem k tomu, že je z profesního hlediska stanovována laikem, může být rovněž nesplnitelná. V tento moment se může psycholog dostat do nelehké situace, kdy vystupuje vůči vedení školy v podřízeném stavu, ale zároveň jako expert ve svém oboru. Nervnost tohoto vztahu může mít za následek napětí, a proto se ukazuje jako vhodné si vzájemně dopředu určit možnosti a kompetence svého působení (Štech, Zapletalová, 2013).

Svým působením ředitel ovlivňuje i to, jakým způsobem bude psycholog na škole vnímán učiteli a dalšími spolupracovníky. Je tedy důležité, aby se snažil vytvořit takové podmínky, jež budou navazovat důvěru pedagogického sboru k psychologově práci. Na druhou stranu musí mnohdy zároveň tlumit očekávání spojená se vstupem školního psychologa na pracoviště. Může se totiž stát, že pedagogové nabydou pocitu, že s příchodem školního psychologa budou všechny problémy vyřešeny, a to včetně těch, které se do té doby nepodařilo vyřešit (Štech, Zapletalová, 2013).

K odpovědnosti ředitele za fungování školního poradenského pracoviště se řadí také zajištění materiálně-organizačních podmínek. V této oblasti bývá často opomíjeným požadavkem zajištění samostatné pracovny. Ta by měla svým provedením napomoci psychologově práci a zajišťovat dostatečně soukromý a bezpečný prostor pro práci s klienty (Štech, Zapletalová, 2013).

Na některých školách hraje školní psycholog roli pouze jakéhosi „maskota“, v jiných případech je na něj přenášena celá řada kompetencí. To vše se odvíjí od již zmiňovaných představách a očekávání ze strany ředitele. Jelikož některý psycholog pracuje lépe diagnosticky a jiný se zaměřuje ve své práci spíše na terapii, je důležité, aby vedení školy hledalo odborníka, který bude svým profesním nastavením vyhovovat očekáváním a potřebám konkrétní školy. Úkolem nově příchozího psychologa je pak předat svou představu tak, aby ji porozumělo i psychologicky nevzdělané vedení (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Další citlivou situací, která se může v rámci vztahu vedení – psycholog objevit, je taková, že psycholog začne být chápán jako „potíživista“. K takovému vnímání dochází

vlivem toho, že psycholog odkrývá nejrůznější témata, jež mohla být do té doby tabuizována a skryta (Štech, Zapletalová, 2013).

Z výše uvedeného vyplývá, že pro kvalitní fungování psychologa na škole je velmi podstatný přístup vedení k jeho práci. To, jakým způsob bude vedení školy prezentovat činnost a úlohu psychologa před dalšími subjekty, může ovlivnit nejen to, jak se bude psycholog na škole cítit, ale také podpořit celkovou kooperaci pedagogického sboru jako týmu. Dobrá komunikace mezi ředitelem a psychologem přispívá a tvoří pevný výchozí bod psychologovi práce. Z toho důvodu je na místě stanovení pravidelných schůzek, ať už ve dvojici, tak s ostatními členy školního poradenského pracoviště.

1.1.6 Kritická místa, úskalí a přínosy v profesi školního psychologa

Vzhledem k tomu, že je profese školního psychologa stále mladá, a ne zcela ukotvená, nese s sebou řadu úskalí a nalezneme v rámci ní nemálo kritických míst. Autoři zabývající se problematikou školní psychologie, jako např. Smékalová (2014), vyzdvihují aktuální potřebu jasně prezentovat profesi školního psychologa, a to nejen z hlediska jejich přínosů, ale také úskalí.

Psychologové si musí při vstupu do systému školy vybudovat svá postavení a zorientovat se v široké síti vztahů. Autoři k jednomu z nejčastějších rizik řadí úskalí spojená se vztahy k ostatním subjektům. Zapletalová (2001) identifikuje několik rovin kritických míst, mezi něž patří právě vztah školního psychologa k dalším aktérům, jako je ředitel, pedagogický sbor, učitelé, třídy, žáci a rodiče. Braun, Marková a Nováčková (2014) k tomuto výčtu navíc přiřazují také vztah k dalším institucím a sobě samému. Vztahová síť školního psychologa bývá tím pádem často označována jako hlavní a nekritičtější místo profese (Štech, Zapletalová, 2013). Kritická místa vznikající v rámci specifických vztahů s jednotlivými aktéry jsem nastínila již v kapitole Klientela školního psychologa, proto se zde budu věnovat dále obecným úskalím a jiným typům kritických míst.

Školní psychologové se během svého působení na škole mohou pro ostatní aktéry jevit jako „cizí vetřelci“, jelikož odkrývají a poukazují na problémy, které by jinak zůstaly skryty. Navíc jsou na škole v rámci jejich profese v drtivé většině případů sami a ztrácejí tak možnost konzultovat aktuální případy s kolegy psychology. Slovo „cizí“ jsem použila

k zvýraznění skutečnosti, že se stále na spoustě škol objevují psychologové jako noví činitelé, kteří v historii školy doposud neměli své místo. Tato skutečnost pak může vyvolávat nedůvěru ze strany pedagogů, žáků, případně rodičů. Štech (2001) nazývá tuto kategorii „nejasným postavením“, o němž je nutno bojovat. Absence povědomí pedagogické a laické veřejnosti o roli školního psychologa, vyžaduje nutnost dalšího vyjednávání o psychologově postavení.

Zajímavý pohled na kritická místa, přináší Soldán (2012), který se pokusil formulovat aspekty, objevující se vlivem nárůstu počtu školních psychologů. Např. upozorňuje na fakt, že psycholog v současné době může přicházet do školy, ve které již nějaký psycholog působil, takže může docházet ke srovnávání ze stran žáků, pedagogů i vedení školy. Dále poukazuje na to, že do školy často vstupují čerství absolventi vysokých škol, kteří za sebou nemají příliš mnoho zkušeností. Také se dle něj vynořují situace, kdy pedagog vlivem nedůvěry ve školního psychologa řeší určitou situaci po svém, což může následně vést ke vzniku konfliktu mezi učitelem a psychologem.

Další oblastí, kterou Kavenská (2011) považuje za kritickou, je samotné vzdělávání školních psychologů. Problém vidí v tom, že potřebné magisterské studium psychologie se na fakultách věnuje tématu školní psychologie pouze okrajově a často se navíc jedná jenom o volitelné předměty. Díky tomu se stává, že na pozici školního psychologa nastupuje absolvent, který se s tematikou školní psychologie setkal pouze v rámci jednoho povinného předmětu týkajícího se pedagogické psychologie. Pozvolné prosazování školní psychologie na vysokých školách je důsledkem nedostatku pedagogů se zkušenostmi v oblasti, nedůvěrou k novému oboru a chybějícími publikacemi zabývajícími se touto tematikou (Kavenská, 2011).

Zapletalová (2001) v článku zabývající se kritickými místy uvádí „nepřetržitost“ provozu jako jeden z faktorů, díky nimž je pozice psychologa náročná. Není neobvyklé, že psychologa zastavují učitelé a žáci se svými požadavky během přestávek. V důsledku toho psycholog pracuje prakticky neustále. Zdroje navíc uvádějí, že klasická týdenní pracovní doba pro zajištění všech úkolů, jež má psycholog splnit, není dostatečná (Zapletalová, 2001).

1.2 Zátěž a možnosti duševní hygieny v pomáhajících profesích

Předchozí kapitoly představily profesi školního psychologa, včetně jejich specifík. Nejen školní psychologové, ale psychologové obecně se řadí do sektoru tzv. pomáhajících profesí. Hartl a Hartlová (2000, s. 185) definují tento pojem následovně: „*souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější; patří sem lékaři, zvl. psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové; šířeji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.*“ Jednoduše řečeno společným znakem těchto profesí je cíl pomoci druhým lidem.

V této části nastíním, jaká úskalí, jsou spojena s výkonem pomáhající profese a přiblížím, z jakého důvodu je dobré, se zajímat o péči o tyto zaměstnance. Dále se budu krátce věnovat definici pojmu „duševní hygiena“ a popíši některé z jejich strategií a metod. Na konec zařadím kapitolu věnovanou psychohygieně přímo v profesi školního psychologa.

1.2.1 Zátěž, úskalí a stres u pracovníků pomáhajících profesí

Literatura zabývající se pomáhajícími profesemi upozorňuje na psychickou zátěž spojenou s výkonem těchto profesí. Mezi pracovníkem a klientem hraje zcela zásadní roli jejich vztah. Tento vztah popisují autoři jako unikátní a zároveň vysoce zatěžující. Pracovník do něj totiž vkládá nejen své znalosti a zkušenosti, ale také sám sebe. Tím, že se lidé v pomáhajících profesích snaží ošetřit potřeby druhých, může se stát, že odsouvají osobní potřeby nebo problémy druhých přebírají jako své vlastní. Nejčastějšími potížemi, kterým jsou pracovníci pomáhajících profesí vystaveni a zároveň jsou jimi ohroženi, a kterým se zde budu věnovat, jsou stres a syndrom vyhoření.

Stres

Se stresem se setkává nejen v pracovním, ale i v každodenním životě každý z nás. Do jisté míry je pro fungování našeho organismu prospěšný, jelikož nás dokáže stimulovat k výkonu. Na druhou stranu, pokud dojde k tomu, že stres překročí hranici, která je únosná,

může způsobit, že jedinec není se svým životem spokojen a přestává vykonávat činnosti obvyklým způsobem.

Křivohlavý (1994, s.10) uvádí: „*Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.*“ Nepříznivé vlivy v definici nejsou nikterak konkretizovány, ale mám za to, že jsou ze své povahy pro člověka špatné, nepříjemné a nemají na něj dobrý dopad. Člověk se v danou chvíli domnívá, že jeho obrana není dostatečně silná. Nemá tedy na to, aby s nepříznivými vlivy mohl adekvátním způsobem bojovat, a tím pak vzniká stres.

Se slovem stres pak úzce souvisí i zátěž. Křivohlavý (1994) od sebe tyto pojmy vymezuje pomocí tzv. prahu adaptability, kterou je myšlena úroveň organismu tolerovat tlak. Stres je chápán jako zátěž nad prahem adaptability, jde tedy o její intenzivnější působení, zatímco zátěž je označení pro působení podnětů, které mají na jedince vliv.

Příčiny a příznaky stresu jsou vysoce individuální, stejně tak jako schopnost se s nimi vypořádat. V takových chvílích hrají roli předešlé zkušenosti, přesvědčení a postoje a osobnostní předpoklady konkrétního jedince.

Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je v současnosti obecně známý pojem používaný nejen odbornou, ale také laickou veřejností. Na rozdíl od stresu a zátěže, se kterými se může jedinec setkat kdykoliv a kdekoliv, je tento pojem používán především v souvislosti s pracovním prostředím. Dle Peška a Práška (2016) mají různé definice syndromu vyhoření společné, že se jedná především o psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovního výkonosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu, a vyskytuje se hlavně u osob, jež pracují s lidmi. K vzniku syndromu vyhoření dochází, pokud pracovník dlouhodobě pocítuje nadměrný stres a zatížení, které již není schopen zvládat. Příznaky stresu je možné průběžně pozorovat a případně včas proti vzniku syndromu vyhoření zasáhnout.

Jelikož jsou pracovníci v sektoru pomáhajících profesí dlouhodobě a ve vysoké míře v kontaktu s lidmi, jsou právě oni těmi, u kterých se syndrom vyhoření objevuje nejčastěji.

1.2.2 Duševní hygiena

Nejen v literatuře a odborných publikacích, ale také v rámci běžného společenského užití se můžeme potkat s několika způsoby, jak pojem duševní hygiena definovat. Navíc se rovněž setkáváme s významově obdobnými pojmy, jako psychohygiena a mentální hygiena. Vzhledem k tomu, že obsahově jsou si tyto pojmy velmi podobné, nebudu je od sebe navzájem vymezovat.

Míček (1984, s. 9) říká, že: „*Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískávání duševního zdraví, duševní rovnováhy.*“ Tato definice tedy pojímá duševní hygienu jako systém rad a pravidel, díky němuž jedinec může obnovit, posílit a držet své duševní zdraví a rovnováhu. O zachování a posílení duševního zdraví, hovoří i další definice. Křivohlavý (2001, s. 143) vystihuje psychohygienu jako: „*...vytváření optimálních podmínek pro duševní činnost, udržení duševního zdraví, upevnění duševní zdatnosti, posílení odolnosti vůči nejrůznějším vlivům, které negativně ovlivňují náš duševní život...*“. Oproti Míčkově definici chápající psychohygienu jako soubor pravidel napomáhající k posílení a udržení duševního zdraví, Křivohlavý chápe psychohygienu jako nástroj prevence udržení duševního zdraví.

Základním pojmem, se kterým se v rámci duševní hygieny pracuje je „duševní zdraví“, které pojímá Míček (1984, s.21) jako: „*žádoucí stav, jež je výsledkem vědomého nebo nevědomého dodržování zásad duševní hygieny.*“ Jde tedy o zásadní cíl duševní hygieny a také o jeden ze základních cílů lidského jednání, který Seedhouse (in Křivohlavý, 2009) dokládá tvrzením, že: „*Nikdo nechce být nemocen.*“ I tak ovšem zůstává otázkou, co přesně si pod pojmem „zdraví“ představit. Křivohlavý (2009) ve své publikaci předkládá společné znaky různých pojetí tohoto termínu. Mezi ně patří například to, že je zdraví chápáno jako dynamický jev pohybující se od kladného pólu k pólu zápornému, jde o mimořádně vysokou a obecně velmi žádoucí hodnotu, nebo to, že se

nejedná pouze o zdravé fungování lidského těla, ale také o psychické, duchovní a sociální zdraví.

Duševní hygiena se ocitá na křižovatce mezi lékařskými, sociálními a psychologickými vědami, tedy i její poznatky a metody vychází z těchto tří disciplín. Ačkoliv se zabývá primárně duševně zdravými lidmi, dostávají se do jejího zájmu i lidé na hranici mezi zdravím a nemocí, u kterých se projeví příznaky narušení duševní rovnováhy (Míček, 1984).

1.2.3 Možnosti psychohygieny

V této kapitole představím možnosti, které se v dají využít k tomu, aby se jedinec udržel v duševní pohodě, předcházel stresu nebo se jej naučil zvládat. Zaměřím se nejen na psychohygienické techniky, ale rovněž na faktory, které mohou ovlivňovat duševní nastavení jedince.

Odborná literatura nabízí značné množství metod, technik a strategií. Každý autor také používá své vlastní dělení a většinou se specificky zaměřuje na určitou oblast, která je mu bližší nebo doprovází téma, kterému se věnuje. Například Míček (1984) představuje metody duševní hygieny v 6 oblastech: životospráva, pracovní prostředí, oblast ontogenetického vývoje, sociální aspekty, sebevýchova a autoregulační cvičení. Konkrétně v této kapitole představím některé relaxační metody, supervizi, time management a roli pracovního prostředí. Rozhodla jsem se tak z důvodu, že jde o témata, jež se ukázala v mém výzkumu jako důležitá, a proto považuji za podstatné se jim více věnovat.

Relaxační metody

Podle Křivohlavého (2001) je relaxace souhrnem různých způsobů uvolňování psychického napětí, jejichž principem bývá nejčastěji napínání a uvolňování svalů, dechová cvičení, soustředění pozornosti na různé fyziologické pochody v těle a výcvik sebeovládání. Relaxace je dovednost a je tedy třeba se ji učit, ačkoliv se ji dostává člověku i přirozenou cestou – např. spánkem.

Jednou z nejznámějších relaxačních metod je autogenní trénink, jehož autorem je lékař J.H.Schulz. Dle Vymětala (2010) je to metoda, která spočívá v sérii cvičení, při kterých se zaměřuje pozornost na různé části těla s cílem dosažení jejich uvolnění.

Autogenní trénink se řadí do skupiny svalových relaxací, při kterých se uvolňuje svalové napětí, snižuje se aktivace sympatického nervového systému, a naopak se zesiluje aktivace parasympatického nervstva, jenž přináší tělu i emočnímu prožívání zklidňující a uvolňující pocit (Pešek, Praško, 2016).

Dalším soudobým druhem relaxace je Jakobsonova progresivní (postupná) relaxace, jejímž autorem je Edmund Jacobson. Podobně jako u autogenního tréninku jde o cvičení, a ne o jednorázovou záležitost, při níž je cvičenec veden k tomu, aby si uvědomoval a cítil uvolňování jednotlivých svalů v těle. K napínání jednotlivých svalů by mělo docházet na konci nádechu a uvolnění pak doprovázet výdechem (Křivohlavý, 2009).

Pokud se jedinec ocitne v situaci, ve které cítí úzkost, zlost, strach či stres, začne se jeho dech zrychlovat a je povrchní. Proto je vhodnou relaxační metodou regulace dechu. Tato technika je výhodná, jelikož se dá praktikovat prakticky kdekoliv. Při takovém dýchání je důležité, aby se dotyčný pohodlně usadil a svou koncentraci věnoval v danou chvíli pouze svému dechu. Výdech by měl být delší než nádech a mezi těmito dvěma částmi by měla být přítomna několikasekundové zadržení dechu (Pešek, Praško, 2016).

Mezi relaxační metody patří rovněž meditace. Toto slovo pochází z latinského „meditatio“, což znamená „přemýšlet o něčem“. Cílem meditace je zastavit tok myšlenek a koncentrovat se na daný moment. Soudobým druhem meditace je např. technika opakování některých slov, při kterém se jedno a totéž slovo nepřetržitě opakuje a jedincovým úkolem je soustředit se na jeho vyslovování. Tato metoda odbourává stres, navozuje mentální klid a pomáhá jedinci odpoutat pozornost od všeho dalšího (Křivohlavý, 2009).

Dalšími relaxačními technikami, které se dají využít jsou také různá pohybová cvičení, např. jóga nebo imaginace (Křivohlavý, 2009).

Pracovní prostředí

Prostředí je faktor, který nás ovlivňuje v každý moment našeho života, tedy i v práci. Kvalita pracovních podmínek má značný dopad na pohodu, spokojenost, výkon, spolehlivost a zdravotní stav zaměstnanců. Provazník (2002), říká, že mezi faktory pracovního prostředí se dají zařadit všechny vlivy vnějšího prostředí, které kladně či záporně působí na psychickou a neurofyzilogickou stránku člověka v pracovním procesu.

Mezi podmínky pracovního prostředí autoři zabývající se touto tematikou řadí bezpečnost práce, fyzikální podmínky, prostorové a funkční řešení pracoviště, organizační podmínky, zdravotně-preventivní péči o pracovníky, hygienické podmínky a v neposlední řadě také sociálně-psychologické faktory (Pauknerová, 2006). Právě sociální podmínky se řadí k jednomu z nejvýznamnějších faktorů spokojenosti a patří do nich sociální a interpersonální vztahy na pracovišti, sociální styk, utváření sociálního klimatu, sociální normy, tradice a hodnoty v rámci podniku (Provazník, 2002). Mezilidské vztahy se velmi podílí na psychohygieně, jelikož mohou zaměstnanci přinášet oporu, díky níž je schopen lépe zvládat pracovní zátěž.

Za kvalitu pracovního prostředí a tvorbu klimatu na pracovišti zodpovídají především manažeři, kteří tak hrají klíčovou roli v tom, jak se pracovníci budou v zaměstnání cítit.

Time management

Schopnost efektivně a kvalitně hospodařit s časem se označuje jako tzv. „time management“ a jde o jeden z možných způsobů, jak zlepšit svou duševní pohodu nejen v pracovním prostředí. Jestliže si nedokážeme rozčlenit čas a neustále odkládáme povinnosti, může se stát, že se vše nahromadí, vznikne psychický tlak a my se ocitneme ve stresové situaci.

Díky dobře naplánovanému životu umí jedinec efektivně pracovat se svou energií a dosahovat cílů, které si stanovil. Zásadou správného time managementu je tedy schopnost stanovit si cíle, které mají být naplněny. Při jejich stanovování je důležité začít jedním velkým a k němu si postupně vymezit i cíle dílčí. Řada odborníků pak zdůrazňuje nutnost každodenního plánování, které napomáhá stanovených cílů dosáhnout (Bedrnová, 1999).

Zaměstnavatel je ten, který do značné míry určuje pravidla týkající se času na práci a odpočinek. Určuje začátek a konec pracovní doby, za jakým účelem může zaměstnanec z práce odejít nebo kdy a jak může v práci odpočívat. Ačkoliv má pracovník stanoveny jisté hranice ze strany zaměstnavatele, existuje v jeho práci i prostor, ve kterém si určuje on sám způsob jeho organizace (Pešek, Praško, 2016).

V souvislosti s organizací času nalezneme v řadě publikací návody a doporučení, jak s časem v zaměstnání zacházet. Pešek a Praško (2016) například doporučují na začátku každého týdne vytvoření seznamu povinností, jenž je potřeba udělat. Začínat by měl pracovník nejprve těmi méně záživnými a ke konci si nechat ty příjemnější. Také radí, aby pracovník nepřeskakoval mezi jednotlivými činnostmi a pokud možno co nejvíce eliminoval rušivé podněty (např. upozornění na příchozí maily, zprávy apod.), které by mu odváděly pozornost. Pokud má zaměstnanec možnost, měl by si plánovat zhruba 60% pracovní činnosti a zbylých 40% si nechat pro řešení nepředvídatelných záležitostí. Nutno dodat, že jde skutečně o schopnost, tedy si každý pracovník musí nalézt cestu k tomu, jakým způsobem bude se svým časem nakládat tak, aby mu to co nejvíce pomohlo k udržení duševní pohody.

Supervize

Nástrojem napomáhajícím k získání náhledu na vlastní práci za pomoci druhých je supervize, kterou Matoušek vymezuje jako „celoživotní formu učení, zaměřenou na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí supervidovaných, při níž je kladen důraz na aktivaci jejich vlastního potenciálu v bezpečném a tvořivém prostředí“ (Matoušek, 2003, s. 349).

V kontextu pomáhajících profesí je supervize pojímána jako profesionální rozvoj a podpora pracovníků. Smyslem supervize je usnadňovat rozvoj pracovních dovedností druhé osoby, a to za přítomnosti a vlivu supervizora. Supervizor by měl společně se supervidovanou osobou hledat řešení obtížných situací, rozvíjet pracovníkovu sebereflexi a zvědomovat doposud neuvědomované souvislosti, pocity a jejich dopad na pracovní činnost (Matoušek, 2003).

Existuje několik forem supervize. Základním rozdělením z hlediska počtu supervidovaných osob je dělení na supervizi individuální a skupinovou. V případě individuální supervize je supervizor v kontaktu pouze s jedním pracovníkem, kdežto u skupinové je jich přítomno více. Supervize v rámci skupiny má výhodu v tom, že se její členové mohou dělit o své zkušenosti, pocity, poskytovat si zpětnou vazbu a navzájem se profesně obohacovat. Jedinec tak může získat zkušenost, že na problém není sám a není

jediným, kdo se ocitá v podobné situaci. Naopak nevýhodou může být méně prostoru pro věnování se konkrétním záležitostem jedince.

Další formou je týmová supervize, která zahrnuje přímo členy pracovního kolektivu bez ohledu na to, jaké konkrétní pozice v týmu zastávají. Pro úspěšnou a kvalitní supervizi v organizaci je důležitá otevřenost organizace, motivace a chuť pracovníků ke změnám, důvěra v supervizora a obeznámenost všech aktérů supervize o tom, co v rámci ní mohou očekávat (Matoušek, 2003).

1.2.4 Psychohygienu v práci školního psychologa

V současné době neexistuje mnoho zdrojů, jenž by popisovali psychohygienu přímo v profesi školního psychologa. I přesto bych zde ráda uvedla několik poznatků, se kterými se v současnosti v rámci odborné literatury na toto téma můžeme setkat.

Nejvíce se touto tematikou zabývají Braun, Marková a Nováčková (2014), kteří ji ve své publikaci věnují kapitolu. Podle nich se dají poměrně jasně definovat hlavní stresory, kterým je psycholog vystavován. Těmi jsou především interakce s dalšími lidmi, nedostatek zpětné vazby a ocenění, obhajování a prosazování svých rozhodnutí před laiky, pocit bezmoci a nekompetence při řešení příběhů jednotlivých žáků a upevňování vlastní úlohy v životě školy.

Dále charakterizují a doporučují dva základní směry uvažování v péči o vlastní duševní hygienu. První cestou je podrobná analýza každodenních činností, ve které by měl psycholog rozebrat obtížné, nepříjemné, protivné aktivity a úskalí s nimiž se setkává, a to nejen po stránce kognitivní, ale stejně tak emotivní. Důležité je provádět takovou analýzu průběžně, nejen v začátcích praxe. Jako druhý směr nabízí budování osobních opor, při kterém psycholog ukotvuje a naplňuje své individuální potřeby. Pro někoho to znamená aktivně si odpočinout, jiný své potřeby naplňuje skrz sebevzdělávání a rozvoj.

Autoři upozorňují na nebezpečí, které hrozí, pokud se školní psycholog nebude zajímat o svou duševní pohodu a přestane jevit zájem o žáky a celý školský systém: „*Snáze přehlédne důležité indicie při řešení případu, méně naslouchá a nezajímá se o dění mezi žáky, minimálně se angažuje v optimalizaci podmínek školy*“ (Braun, Marková a

Nováčková, 2014, s. 211). V důsledku této nízké aktivity může následně docházet k poškození žáků, opomíjení povinností a k růstu celkové negativní atmosféry.

V závěru kapitoly autoři předkládají ukázkou několika technik, jenž může školní psycholog využít k vlastní sebereflexi. Jedná se o techniky „Co mi dává energii, co mi ji bere“, „Mřížka“ a „Reálné já a ideální já“. Díky těmto technikám si může psycholog uvědomit emoční vztahy s okolím, porovnat reálné vnímání sebe samého a svůj ideální sebeobraz a zmapovat svůj vlastní energetický potenciál (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

2 Empirická část

V empirické části bakalářské práce je popsán výzkum, který byl realizován se školními psychology a zástupci či řediteli daných škol. V teoretické části byla představena role, funkce a postavení školního psychologa v rámci systému školy. Čtenář byl uveden do kritických míst spojených s výkonem této profese. Rovněž byla nastíněna problematika psychohygieny u pomáhajících profesí. Z daných poznatků vyplývá, že by se téma psychohygieny nemělo u skupiny školních psychologů opomíjet, jelikož se jedná o kategorii vysoce ohroženou vznikem syndromu vyhoření. Mimo to nám literatura zabývající se danou profesí předkládá mnoho rizik, které se ve spojitosti s jejím výkonem mohou objevit a potencionálně tak ohrozit stav duševní pohody.

Empirickou část začínám kapitolou zabývající se cíli a výzkumnými otázkami, následně představuji typ výzkumu a metodu zvolenou ke sběru výzkumných dat. Další kapitola je věnována výzkumnému souboru a jeho stručnému popisu. Následně čtenáře seznamuji s tím, jakým způsobem byla data zpracována a představuji kategorie, které vznikly na základě analýzy. Dále se věnuji interpretaci získaných dat, kterou doplňuji o úryvky z rozhovorů, jenž dokládají jednotlivá tvrzení. V závěrečné interpretaci se věnuji zhodnocení a shrnuji zjištění a společné znaky, vzniklé jednak z dat získaných od psychologů, tak od vedení školy.

2.1 Cíle a výzkumné otázky

Formulace výzkumného cíle je stěžejní pro samotný výzkum, stejně tak jako následné stanovení výzkumných otázek. Hlavním cílem práce je popsat, jak vypadá péče o duševní hygienu v profesi školního psychologa a zmapovat faktory, které daný proces péče o sebe ovlivňují. V kontextu mého výzkumu je faktory myšleno vše, co může ovlivnit duševní pohodu informantů, a to jak pozitivně, tak negativně. Jako vedlejší cíl jsem si stanovila prozkoumat detailněji právě jeden z faktorů ovlivňující péči školního psychologa, a to přístup a pohled vedení školy na danou problematiku ve spojitosti se školním psychologem.

Na základě výše popsaných výzkumných cílů jsem si položila následující výzkumné otázky:

1. Které konkrétní psychohygienické nástroje školní psychologové využívají?
2. Co školním psychologům pomáhá, a naopak znesnadňuje udržovat duševní pohodu? (tzn. které faktory hrají roli v tom, zda je nebo není psycholog v duševní pohodě)
3. Jak vedení školy přispívá k udržování duševní pohody školních psychologů?

2.2 Typ výzkumu a metody sběru dat

Vzhledem k povaze cílů práce a mých výzkumných otázek, jsem se rozhodla pro výzkum v rámci kvalitativního paradigmatu. Jednou z předností kvalitativního výzkumu je, že výzkumník získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu (Hendl, 2005). Navíc se jedná o přístup, který pracuje s nenumerními daty, což se pro charakter práce ukázalo jako výhodnější.

Z možností kvalitativních metod k získání potřebných dat, jsem se rozhodla pro polostrukturovaný rozhovor neboli jak uvádí Mioviský (2006), pro interview. Dle něj se jedná o jednu z nejobtížnějších a zároveň nejvýhodnějších metod. Ferjenčík (2010) zase zdůrazňuje, že jde o nenahraditelnou metodu, v případě, že je naším záměrem získat informace o názorech, postojích, záměrech a přáních. V polostrukturovaném rozhovoru má

tazatel předem připravený seznam otázek, avšak způsob a forma odpovědí na ně, zůstává víceméně volná, tudíž dovoluje informantovi používat vlastní styl (Ferjenčík, 2010).

Před samotnými rozhovory, jsem si na základě prostudované literatury a stanovených výzkumných otázek, vytvořila několik tematických okruhů, jenž se následně prolínaly všemi rozhovory (viz příloha). Úvodní část tvořily otázky, jejichž cílem bylo zjistit základní údaje o informantovi a škole, na které působí (typ pracovního úvazku, počet žáků na škole, počet psychologů na škole, náplň práce apod.). Následovaly okruhy zaměřené na stresové situace, se kterými se psychologové během své praxe setkávají, jejich zvládání, otázky mapující péči ze strany vedení, obecné vnímání psychohygieny a okruhy mapující podpůrné a negativní faktory v rámci péče o sebe. Na závěr rozhovoru jsem vždy nechala informantům prostor pro doplnění toho, co dle nich nezaznělo a chtěli by se k tomu ještě vyjádřit.

Miovský (2006) uvádí, že hlavním cílem úvodní části rozhovoru, je navázání kontaktu s potencionálním účastníkem. V mém případě probíhalo prvotní navazování kontaktu s účastníky prostřednictvím mailové komunikace, ve které jsem představila svůj výzkum, sdělila své požadavky, požádala je o spolupráci na výzkumu a zároveň je informovala kolik času je pro daný rozhovor zhruba potřeba. S informanty jsem se pak sešla na předem smluveném místě, kterým byla ve všech případech jejich kancelář. V první řadě jsem se jim představila, poděkovala za přijetí, zopakovala důvody našeho shledání, zdůraznila anonymitu šetření a nechala prostor pro jejich dotazy směrem ke mně. Následně jsem je poprosila o informovaný souhlas, kterým stvrdili, že souhlasí s použitím dat k výzkumným účelům a také s tím, že se bude celý rozhovor zaznamenávat na audiozáznam.

Délka rozhovorů se pohybovala v případě psychologů od 40 do 60 minut, v případě vedení od 20 do 30 minut. Rozhovory s informanty jsem následně doslova přepsala.

2.3 Výzkumný soubor

Pro získání výzkumného souboru jsem si stanovila několik kritérií, podle kterých jsem následně hledala konkrétní informanty. Prvním kritériem bylo, aby se jednalo o školního psychologa působícího na základní škole. Náplň práce školních psychologů na

základních a jiných typech škol se liší v závislosti na jejich klientele. Z tohoto důvodu mi přišlo vhodné do výzkumu zahrnout pouze ty, jenž pracují s podobnou skupinou klientů a pravděpodobně se tak setkávají s obdobnými problémy. Jako druhé kritérium jsem si zvolila lokalitu školy, kterou jsem se rozhodla zúžit na konkrétní město, a to na Prahu. Ke stanovení tohoto kritéria mě vedla myšlenka, že pokud jsou psychologové ze stejného města, tak mají rovné možnosti k využívání a navštěvování nejrozličnějších aktivit (např. supervizí určených pro školní psychology). Dalším kritériem, které jsem zvažovala zařadit, byla velikost úvazku psychologa na škole. Od zařazení mě nakonec odradila možnost sledovat odlišnosti mezi jednotlivými psychology právě v návaznosti na to, jak často a v jaké míře jsou ve škole přítomni.

S prvním oslovováním informantů jsem začala v dubnu 2018, druhé proběhlo na přelomu května-června a třetí pak začátkem září. Na první tři školy, které jsem oslovila mi dala kontakt vedoucí mé práce a na jedné z nich jsem i nakonec výzkum realizovala. Následně jsem školy vyhledávala pomocí internetového seznamu pražských základních škol a dle jejich webových stránek zjišťovala, zda mají či nemají školního psychologa. Pokud se mi podařilo získat kontakt na daného psychologa, zaslala jsem mu e-mail s průvodním dopisem k mému výzkumnému šetření, ve kterém jsem se představila, popsala, co se chystám dělat a přidala kontakt pro případ, že by se výzkumu chtěl zúčastnit nebo měl nějaké dotazy.

Celkem bylo osloveno 20 školních psychologů, z nichž se mi zpět ozvalo 8 a s 5 z nich byl výzkum nakonec proveden. Výzkumný soubor tvoří celkem 10 informantů – 5 školních psychologů, 3 zástupci a 2 ředitelé škol. Rozhovory s informanty byly realizovány v období květen až září 2018.

Nyní se v textu budu zabývat stručným popisem škol a krátce charakterizují i školní psychology, kteří se výzkumu zúčastnili. V popisu rovněž uvedu, s kým z vedení byl rozhovor realizován.

Charakteristika zúčastněných

Škola A

Škola A se nachází v centru Prahy. Jedná se o školu s 475 žáky a 66 zaměstnanci. Škola má dva školní psychology, přičemž jeden z nich poskytuje služby žákům prvního stupně a druhý žákům stupně druhého. V rámci svého výzkumného šetření jsem hovořila s psychologem pro žáky druhého stupně a se zástupcem ředitele. Původně měl být rozhovor realizován se samotným ředitelem, ten však kvůli zdravotním důvodům musel z rozhovoru upustit. Školní psycholog pracuje na škole A druhým rokem a nejedná se o jeho první pozici ve funkci školního psychologa. Práci školního psychologa vykonává na poloviční úvazek a ve zbývajícím čase pracuje v pedagogicko-psychologické poradně. Ve škole plní nejen psychologickou, ale také speciálně-pedagogickou úlohu.

Škola B

Stejně jako škola A se i škola B nachází v centru Prahy. Celkový počet žáků je 560 a počet zaměstnanců je 61. V této škole působí v rámci školního poradenského pracoviště několik speciálních pedagogů, výchovný poradce, karierní poradce a také školní psycholog. Jedná se o školu, kde je pozice školního psychologa stabilně zřízena od roku 2008 a za tu dobu se v ní vystříдалo 6 lidí. Prvního školního psychologa tato škola měla však už v 90. letech. Můžeme tedy konstatovat, že jde o školu, na které má pozice školního psychologa poměrně dlouhou historii. V rámci vedení jsem měla možnost hovořit přímo s ředitelem školy. Školní psycholožka, s níž jsem vedla rozhovor, na škole působí prvním rokem. Je to její první pozice školního psychologa a nastoupila do ní ihned po dokončení studia. Na škole pracuje na plný úvazek.

Škola C

Rovněž škola C leží v samotném centru Prahy. Z mého výzkumného vzorku se jedná o školu s nejmenším počtem žáků a zaměstnanců. Žáků ve škole nalezneme 280 a zaměstnanců 40. Ve škole krom školní psycholožky působí také výchovná poradkyně a metodička prevence. Ani na této škole se nejedná o prvního školního psychologa a v její historii bychom mohli tuto pozici hledat již před devíti lety. V této škole jsem rozhovor vedla s paní zástupkyní. S ředitelem školy se rozhovor nekonal, jelikož nemá o funkci psychologa na škole takový přehled, jako jeho zástupkyně. Školní psycholožka na této škole působí čtvrtým rokem. Pracovní úvazek se v průběhu let jejího působení měnil,

v současné době však působí na úvazek plný. V rámci své pozice vykonává částečně také funkci speciálního pedagoga.

Škola D

Čtvrtá škola se nachází v okrajové části Prahy. Tuto školu navštěvuje 588 žáků a působí zde 64 zaměstnanců. Rozhovor jsem prováděla se zástupkyní školy, která mi byla v daný moment k dispozici. V rámci školního poradenského pracoviště na škole působí výchovná poradkyně, kariérový poradce, speciální pedagog, metodici prevence a školní psycholog. Ten má na škole zatím velmi krátkou tradici, jelikož současná školní psycholožka je vůbec první, kterou škola doposud měla. Školní psycholožka působí na škole druhým rokem a je v ní zaměstnaná na poloviční úvazek. Druhou část úvazku pracuje na stejné pozici, ale v jiných školách. Nejedná se tedy o její první pozici školního psychologa, ale má s touto funkcí již předchozí zkušenosti.

Škola E

Škola E se stejně jako škola D nachází na okraji Prahy. Počet žáků na škole je 348 a má 42 zaměstnanců. V rámci školního poradenské pracoviště zde působí výchovné poradkyně, metodik prevence, speciální pedagog a dva školní psychologové. Psychologové na škole působí třetím rokem a předtím škola žádného neměla. Školní psycholožka, se kterou jsem vedla rozhovor pracuje ve škole na plný úvazek. V rámci něj zastává jak funkci psychologa, tak funkci speciálního pedagoga. Druhá psycholožka působí na úvazek poloviční. Stejně jako psycholožka ze školy B, nastupovala do funkce rovnou po ukončení studia a je to tedy její vůbec první pozice. Rozhovor ze strany vedení mi poskytla sama ředitelka školy.

Pro větší přehlednost uvádím tabulky, ve kterých jsou shrnuty základní informace jednak o školních psychologích, tak i o samotných školách, na kterých působí. Písmena označující školní psychology korespondují s označením škol.

	POHLAVÍ	VĚK	ÚVAZEK	DOBA VE FUNKCI	PRVNÍ POZICE ŠP
Školní psycholog A	muž	51	0,5	22 měsíců (2. rok)	ne
Školní psycholog B	žena	26	1	10 měsíců (1.rok)	ano
Školní psycholog C	žena	34	1	46 měsíců (4.rok)	ano
Školní psycholog D	žena	29	0,5	13 měsíců (2.rok)	ne
Školní psycholog E	žena	28	1	25. měsíců (3.rok)	ano

Tabulka 1

	POZICE	POHLAVÍ	POČET ŽÁKŮ	POČET ZAMĚSTNANCŮ	PRVNÍ ŠP
Vedení školy A	zástupce	muž	475	66	ne
Vedení školy B	ředitel	muž	560	61	ne
Vedení školy C	zástupce	žena	280	40	ne
Vedení školy D	zástupce	žena	588	64	ano
Vedení školy E	ředitel	žena	348	42	ano

Tabulka 2

2.4 Způsob zpracování dat

Uskutečněné rozhovory jsem, jak už bylo zmíněno, přepsala do textového dokumentu. Doslovný přepis napomohl k co nejvíc autentickému zaznamenání dat a snižoval riziko vynechání informací, jež v rozhovorech zazněly. Dále jsem si text upravila do podoby, ve které se mi s ním lépe pracovalo – tzn. zvýraznila jsem si určité části, oddělila od sebe jednotlivé fáze rozhovoru atd. Také jsem pro text z části využila tzv. redukci prvního řádu. „*Techniku prvního řádu používáme zejména tam, kde nepracujeme s dílčími projevy mluveného slova (pauzy, různé zvuky atd.), ale pouze s obsahem... Vynecháváme tedy různé zaznamenané zvuky, slova tvořící pouze tzv. slovní vatu atd.*“ (Miovský, 2006, s. 210). Těmito kroky jsem docílila toho, že byla data v podobě vhodné k zahájení kvalitativní analýzy.

Proces analýzy jsem začala pomocí otevřeného kódování. Tato metoda probíhá tak, že výzkumník lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení. Proces otevřeného kódování pak pomáhá odhalit určitá témata vyskytující se v nasbíraných datech (Hendl, 2005). Během kódování jsem pracovala nejen se slovy jako kódy, ale také s celými odstavci, větami a frázemi. Pro větší přehlednost jsem si jednotlivé kódy barevně odlišila a následně jsem pod jednu a tutáž barvu sjednocovala kódy, mezi nimiž byla vzájemná souvislost. Vzniklé kódy, jež se opakovaly či se vztahovaly ke zkoumané problematice, se mi následně začaly seskupovat k sobě. Pro ně jsem následně vytvořila zastřešující kategorie, které významově odpovídali obsahu.

Analýzu dat jsem prováděla pro každou skupinu informantů zvlášť – jednu pro data sesbíraná se školními psychology a druhou pro data získaná s vedením školy. Pro oddělenou analýzu jsem se rozhodla kvůli potřebě mít data od sebe jednoznačně oddělena, tedy vědět, co pomáhá samotným psychologům a jak problematiku práce školního psychologa a péče o něj vnímá vedení školy. V každém souboru vznikly seskupením jednotlivých kódů 4 zastřešující kategorie. Jednotlivé kategorie pro přehlednost uvádím v tabulce, ve které každou kategorii stručně charakterizuji a představím kódy, ze kterých je kategorie složena.

Kategorie – školní psychologové

1. kategorie – <i>Práce očima psychologů</i> kódy: klientela, náplň práce, využívání služeb ŠP, spokojenost	Kategorie přináší pohled školních psychologů na práci. Konkrétně pak pohledem na jejich klientelu, náplň práce a využívání služeb.
2. kategorie – <i>Péče a faktory ji ovlivňující</i> kódy: pojem psychohygiena, sport, sdílení, relaxace, organizace času a pracovních povinností, soustředěnost, nejednotvárnost práce, supervize	Tato kategorie se zaměřuje na to, jakým způsobem o sebe pečují samotní informanti a jakým způsobem pohlíží na pojem psychohygiena. Popisuje konkrétní psychohygienické nástroje a strategie zvládání zátěže v konkrétních situacích.
3. kategorie – <i>Péče od vedení školy a atmosféra na škole</i> kódy: nedostatky v péči od vedení, pozitiva v péči od vedení, vztahy s kolegy, prostředí	V této kategorii je představeno, jak informanti vnímají péči ze strany vedení školy, a to jak z hlediska nedostatků, tak pozitiv. Dále se zaměřuje na vztahy s kolegy a prostředí, ve kterém se informanti pohybují.
4. kategorie – <i>Stres a duševní nepohoda</i> kódy: stresové situace, projevy stresu, nošení pracovních starostí domů, potřebné změny	Kategorie shrnuje poznatky týkající se nejstresovějších situací, s nimiž se psycholog setkává a zároveň ukazuje, jakým způsobem se stres a duševní nepohoda u informantů projevuje. Odpovídá rovněž na otázku, co by psychologové potřebovali změnit, aby pociťovali méně stresu.

Kategorie – vedení školy

1. kategorie – <i>Pohled na práci školního psychologa</i> kódy: klientela, náplň práce,	Ukazuje, jakým způsobem pohlíží vedení školy na profesi školního psychologa.
---	--

autonomie, spolupráce, ocenění	Popisuje, jak vidí jeho klientelu a co vše považuje za náplň jeho práce. Nastiňuje míru autonomie, jež je psychologovi přikládána a také spolupráci mezi jednotlivými zaměstnanci školy. Dále je do kategorie zařazeno ocenění, které vedení školy vyjádřilo směrem k psychologům.
<p>2. kategorie – <i>Pozitivní a negativní faktory profese</i> kódy: spolupráce s rodinou, absence výsledku, těžké životní situace v rodině, nepředvídatelnost, množství klientů, spolupráce s pedagogy, zahlcenost, agrese u dětí, vymezení hranic, etická rovina, rozmanitost a nejednotvárnost práce, smysluplnost, pozitivní výsledky, možnost realizace vlastních aktivit</p>	Kategorie se zaměřuje na situace a faktory, které vedení školy vnímá v práci školního psychologa jako pozitivní, tedy zesilující jeho duševní pohodu a co naopak vidí jako zátěžové čili znesnadňující jeho práci.
<p>3. kategorie – <i>Duševní pohoda a nepohoda</i> kódy: spouštěče stresu, psychohygienické nástroje, stres, projevy stresu</p>	Charakterizuje individuální projevy psychické pohody a nepohody zástupců a ředitelů škol a zároveň shrnuje, jaké konkrétní strategie a techniky informantům pomáhají k tomu si duševní pohodu udržet.
<p>4. kategorie – <i>Školní systém psychické podpory</i> kódy: psychický stav podřízených, společné akce, život ve škole, podpora</p>	Kategorie zahrnuje podpůrné aspekty, jenž vedení nabízí jak svým zaměstnancům, tak konkrétně školním psychologům. Odpovídá na otázku, jakým způsobem informanti zaměřují svou pozornost k psychickému stavu podřízených a co všechno nabízí ke zkvalitnění života ve škole.

Výzkumná zjištění jsem interpretovala za pomoci techniky „vyložení karet“. Tato technika navazuje na otevřené kódování a spočívá v tom, že se vezme kategorizovaný seznam kódů a také kategorie vzniklé při otevřeném kódování a seskupí se do určité linky či obrazce. Vzniklý obrazec nebo linka pak tvoří podklad pro převyprávění obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček a Šed'ová, 2007). Interpretaci jednotlivých kategorií popisuji v další části práce.

2.5 Výsledky analýzy dat

V této kapitole se věnuji prezentaci získaných dat v kontextu jednotlivých kategorií. Text doplňuji o úryvky z rozhovorů, jenž dokládají samotná tvrzení. Nejprve čtenáři představím výsledky analýzy z rozhovorů se školními psychology a následně totéž provedu u výsledků rozhovorů s vedením.

2.5.1 Výsledky analýzy – školní psychologové

Nyní předložím výsledky svých zjištění vzniklé z analýzy rozhovorů se školními psychology. Prezentovány budou 4 kategorie, které vznikly seskupením jednotlivých kódů. Začnu kategorií s názvem Práce očima psychologů, následovat budou kategorie Péče a faktory ji ovlivňující, Péče od vedení školy a atmosféra na škole a poslední kategorii, kterou popíši bude Stres a duševní nepohoda.

Práce očima psychologů

Práce školního psychologa se může na jednotlivých školách lišit. Z tohoto důvodu bylo důležité zajímat se, jakým způsobem a za jakých podmínek informanti na školách pracují. Kódy, jež se vynořily během analýzy, korespondují s odlišnostmi, které můžeme pozorovat právě mezi dílčími školami.

Odpovědi, týkající se **klientely** školních psychologů, si byly do značné míry podobné. Všichni informanti mezi své klienty zahrnuli žáky, učitele, rodiče a třídy (respektive školní kolektivy). Psycholožka školy E jako jediná zahrnula do své výpovědi také vedení školy: „*Zároveň tady funguje nepřetržitě krizová intervence, takže kdykoliv je potřeba, tak přijde buď učitel nebo paní ředitelka nebo rodiče. Takže vlastně celá škola je klientem.*“ Ostatní informanti sice nezačlenili vedení školy do výčtu svých klientů, což ovšem nemusí nutně znamenat, že jejich služeb nevyužívají.

V rámci rozhovorů se objevovala různá míra, v jaké klienti **služeb ŠP využívají**. Většina psychologů označila žáky, za ty, jenž služeb využívají nejvíce. Odlišnosti se pak týkaly spíše kvalitativního rázu, tzn., zda jsou to přímo žáci, kteří jejich služby vyhledají nebo s nimi pracují spíše v rámci třídy a na podnět kolegů. V tomto ohledu panují na školách velké rozdíly. Například psycholog školy A okomentoval situaci takto: „*No jako samotní žáci tady málo přijdou.*“ Naopak na škole E je zcela běžné, že děti v případě

problému pomoc samostatně vyhledají: „Úplně nejčastější, co s dětmi dělám jsou individuální konzultace nebo konzultace ve dvojici, že děti sem chodí třeba kamarádi spolu, kdy třeba spolu mají nějaký problém nebo třeba spolu chtějí něco řešit.“ Psycholožka školy B pak v tomto ohledu reflektovala faktor věku dítěte, který ovlivňuje, zda dítě pomoc vyhledá samo, či ne: „Žáci jsou tou největší skupinou, buď jsou mými klienty v rámci individuálních konzultací anebo v rámci práce se třídou. Když vezmu ty individuální konzultace tak se na mě obrací z toho druhého stupně většinou sami, ale u těch prvostupňových to bývá skrze rodiče, takže tam se mi těžko odhaduje, kdo je tím klientem, kdo prvně přijde. Ale řekla bych tedy, že nejvíce to jsou žáci.“ Už v této výpovědi si můžeme všimnout, že ne vždy se dá jednoznačně určit, kdo je v danou chvíli klientem. Skutečnost, že se tyto role mnohdy velmi překrývají a prolínají, dokládá i psycholožka školy D: „... většinou funguje tak, že když se něco stane, tak za mnou přijde učitel nebo to dítě, když je to samozřejmě individuální věc toho dítěte tak to řešíme spolu, ale ve chvíli, kdy je potřeba přijít víckrát, tak musím, nebo měla bych mít souhlas od rodičů na tu individuální práci a ve chvíli, kdy se týká ten problém třídy, tak to řeším s třídním učitelem.“

Míra využití služeb danými klienty se může měnit, stejně tak jako práce s jednotlivými skupinami. „A třeba dřív jsem s kolektivy pracovala dost, ale nyní mi na to nezbyvá tolik čas. A s těmi rodiči to jsou období, že někdy je jich dost a někdy zas nikdo. Takže těžko říci, pak bych řekla, že jsou plus minus ty tři věci na stejné úrovni. Ty děti z toho vyčuhují a zbytek se tak nějak rozprostře.“ (psycholožka škola C)

I v případě rodičů a učitelů jako klientů panovaly jak kvalitativní, tak kvantitativní rozdíly ve využívání služeb. Početně to byli právě rodiče, kteří dle psychologů využívají služeb nejméně. Zde se lišila pouze škola A, kde psycholog naopak skupinu rodičů označil za jednu z nejvýznamnějších: „...a hlavně tedy se na mě obrací rodiče, případně někteří učitelé, výchovná poradkyně.“ Kvalitativní rozdíl mezi využíváním služeb rodiči a učiteli, popsala psycholožka školy E: „... takže s rodiči také probíhá dlouhodobá spolupráce, ale s těmi učiteli je to vlastně častěji a kratší dobu, kdežto s rodiči je to méně často, ale zase delší dobu. Takže ten rozdíl je spíš kvalitativní, nemůžu úplně poměřovat.“ V tomto

případě hraje zcela jistě svou roli množství kontaktu s psychologem, který je v případě učitelů nevyhnutelný v důsledku sdílení téhož pracoviště.

S klientelou a využíváním služby psychologa úzce souvisí jeho **náplň práce**. Každý z informantů popisoval obsah svých činností jiným způsobem. Psycholožky ze škol B a E se vztahovaly k jednotlivým klientům a podaly jakýsi výčet činností, které jejich práce zahrnuje. Mezi tyto činnosti patřily: individuální konzultace s dětmi a rodiči, práce se třídou, spolupráce s kolegy, odkazování na další služby, krizová intervence, preventivní programy, konzultační a metodická práce. Psycholog na škole A a psycholožky ze škol C a E zahrnovali do náplně práce také reedukace a nápravná cvičení, a to z důvodu, že na školách z části zastávají i funkci speciálního pedagoga.

Spíše z hlediska vnímání své funkce, popisovaly náplň práce psycholožky ze škol C a D. Psycholožka ze školy C popsala sama sebe jako pečujícího činitele: *„že teda se starám, o co můžu, ať už to jsou ty děti nebo kolektivy nebo učitelé nebo ti rodiče, ... vnímám se jako taková pečovatelka tady, o to psychické zdraví.“* Popisuje tedy, že právě ona je tím, kdo se stará o psychickou pohodu jednotlivých subjektů školy. V tomto ohledu se pak můžeme ptát, kdo se stará o psychické zdraví informantky? Podobně tomu bylo i v případě psycholožky ze školy D: *„... tak já to vnímám tak, že jsem tady proto abych pomohla nějaké lepší atmosféře a pohodě ...a snažím se působit nějak preventivně v tom kolektivu ...“*

Posledním kódem, který zde představím je **spokojenost**. Tento kód zahrnuje vyjádření k tomu, zda by informanti ve své profesi rádi dále pokračovali. Psycholožky ze škol E a D by se i přes spokojenost na škole nynější, poohlížely po škole s kratší dojezdovou vzdáleností. *„Možná bych, já jsem tedy hodně spokojená na téhle škole s většinou věcí, ale možná bych třeba hledala déle, že já sem třeba dojíždím půl hodiny, že nejsem úplně zdejší.“* (psycholožka škola E) Profesi by neměnil ani psycholog ze školy A, zato by si přál pracovat na menší škole, kde by mu byla poskytována větší kompetence: *„Rozhodně třeba ale na škole, která je menší a kde by více aktivit záleželo na mě.“*

Péče a faktory ji ovlivňující

Abychom se mohli bavit o tom, co pro sebe v rámci péče psychologové dělají, popíši nejprve kód, který mapuje, co si pod pojmem „**psychohygiena**“ představují samotní

informanti. V jejich výpovědích se objevovaly jednak konkrétní psychohygienické nástroje, jako cvičení, příroda, sport apod., tak i obecnější představy o tom, co psychohygienu je a co všechno obnáší. Často docházelo ke spojení psychohygieny s pojmem „syndrom vyhoření“, kde informanti zdůrazňovali, že právě psychohygienu pomáhá předcházet tomuto stavu. „*Psychohygienu, ... péče o vlastní duševní zdraví, prevence syndromu vyhoření.*“ (psycholožka škola B) Psycholožka ze školy E popsala psychohygienu nejen ve vztahu k sobě, ale také k ostatním v rámci školského systému: „*Vybaví se mi jednak co já sama můžu dělat pro sebe, ... A zároveň co já můžu udělat, jak pomáhat svým kolegům a žákům.*“ Obecně se dá říci, že dotazovaní pojmají psychohygienu jako způsob udržování sebe sama v psychické i fyzické pohodě. Psycholog ze školy A popsal, že právě ona psychohygienu napomáhá k tomu, aby jedinec mohl kvalitně vykonávat svou funkci: „*Tak určitě to souvisí s tím udržovat sám sebe v psychické kondici i fyzické abych potom mohl optimálně fungovat pro klienty, být otevřený a dobře naladěný.*“

Nyní se podíváme na samotné psychohygienické nástroje, jež byli informanti zmiňováni. V tomto ohledu jsme mohli zaznamenat individuální rozdíly v tom, co pomáhá daným psychologům k udržení duševní rovnováhy. Například pro psychologa ze školy A je důležitým psychohygienickým nástrojem organizace hudebně-básnických akcí. Zároveň se však vyskytli nástroje společné všem informantům, které níže podrobněji popisují.

Velmi významným činitelem v udržování duševní pohody je pro psychology **sport**. Obecně pohyb byl zmiňován jako nepostradatelná součást jejich života a zároveň potřeba pohybu jako ukazatel duševní nepohody. Psycholožka ze školy E dokonce popsala, že právě od dob, kdy je školním psychologem se začala sportu věnovat důkladněji: „*Každopádně pro mě je sport hodně důležitý, já chodím tak čtyřikrát týdně cvičit a je to pravidelná součást. A vlastně začala jsem takhle hodně cvičit po nástupu do pozice školního psychologa.*“

Sdílení jako psychohygienický nástroj byl v rámci rozhovorů zmiňován všemi informanti. Psychologové se dělí o své zážitky jak s kolegy na pracovišti, tak s profesionály mimo pracoviště. Právě konzultace s někým, kdo se přímo neúčastní na chodu školy a zároveň je z profese, je školními psychology využívána spíše než supervize. „*Mě*

sem chodí jednou měsíčně psycholožka z PPP, tak to je velmi příjemné setkání.“ (psycholožka škola C) Psycholožka školy B v momentě, kdy si neví rady, čerpá podporu od kolegyně ve stejné pracovní pozici: *„Tím myslím, že mám kamarádky v podobné situaci, že nastoupily na stejnou pozici a v momentě, kdy třeba nevíme, jaký program připravit, tak se můžeme poradit, konzultovat to, sdílet nápady a podobně.“* V rámci zachování anonymity se také svěřují svým blízkým, a to zejména v momentě, kdy si svou pracovní starost nesou domů. *„Vždycky to pak probírám s někým blízkým, ještě když to ve mně zůstává.“* (psycholog škola A) *„No a někdy samozřejmě řeknu manželovi něco, samozřejmě zcela anonymně, že je to vlastně neskutečný, co se děje.“* (psycholožka škola E).

Dalšími nástroji, které jsou pro psychology podpůrné, jsou různé formy relaxace, trávení času v přírodě, cestování, čas s přáteli, rodinou a vzdělávací aktivity, jako nácviky relaxačních technik apod.

Z analýzy dat se daly vyčíst také techniky a nástroje, které psychologové využívají přímo při práci a během pracovního dne. V odpovědích jsem zaznamenala nástroje, které jsem zmiňovala výše, a tedy že informantům pomáhá, pokud si dokážou během dne nějak **zrelaxovat** nebo sdílet své zkušenosti s kolegy. *„Myslím dobrá je relaxace – třeba lehnout si tu chvilinku na gauč a jen tak si nerušeně zapřemýšlet.“* (psycholog škola A) Jako důležitá věc k udržování pohody během dne je **starost o základní fyziologické potřeby**. Psychologové hovořili o tom, že si musí tyto potřeby během dne hlídat a vyčlenit si na ně čas, jinak se necítí komfortně. *„Kafe, čaj, voda. Dostatek pitného režimu a jídla. Nesnáším a vím, že si to musím hlídat, když se nestihnu od rána ani napít, ani najíst a jsem hladová ...“* (psycholožka škola E) Také **organizace času a pracovních povinností** tvoří součást péče o sebe a pomáhá tak k stabilizaci duševní pohody během dne. Například psycholožka ze školy B si dopředu vyčleňuje pauzy, aby si našla nějaký čas sama pro sebe: *„To, že si vyčleňuji pauzy, začala jsem to dělat, že nemám každý den to stejně, ale ráno si řeknu, kdy budu mít pauzy a fakt to dodržuji.“* **Nejednotvárnost práce** a možnost regulace práce se jako kód charakterizující péči o sebe objevil několikrát. Psycholožce ze školy C vyhovuje, pokud může během dne trochu prostřídat repertoár činností, tzn., nezaměstnává se pouze jednou a tatáž aktivitou: *„Pak mi také pomáhá, že když už mi skončí ty konzultace, tak že si*

tu sednu a fífňám si tu ty své tabulky a pustím si k tomu třeba hudbu, a to je najednou nějaká jiná práce, a to mě pak baví.“

V těch nejstresovějších situacích, pomáhá psychologům převážně vysoká **soustředěnost a zaměření** směrem ke klientovi nebo situaci. Spíše nevnímají potřebu v danou chvíli dělat něco speciálního, ale práce se sebou přichází buď následně po situaci nebo před ní. *„Já si myslím, že v tu chvíli jsem úplně naladěná na dítě. Ani nevnímám nějakou potřebu, že bych se měla zklidňovat, to spíš se musím zklidňovat před tím dnem, když vím, že mě čeká x náročných schůzek a ještě nevím, jak to bude probíhat.“* (psycholožka škola E) V rámci naladění na klienta se snaží celou situaci rekapitulovat a zvědomovat si, co se právě děje. Psycholožka ze školy B rovněž popsala práci se svým tělem jako zdroj podpory při zátěži: *„Někdy mi také pomůže si přesehnout, když se necítím dobře. Nadechnout se cíleně do břicha. A uvědomit si, co se mi děje v těle nebo zkusit nějakou část uvolnit.“*

Analýza dat rovněž ukázala na to, zda se psychologové účastní **supervizí**. Z pěti informantů tuto možnost v současnosti využívá pravidelně pouze psycholožka školy B. Účastní se supervizí, které jsou určeny přímo školním psychologům a dle jejich slov je to možnost, jak sdílet co právě potřebuje: *„...vyhovuje mi v tom, že já mohu přijít s nějakým případem a ostatní mi na to poví, co si o tom myslí a zároveň když já poslouchám ty jejich situace tak se z toho učím.“* Psycholožka školy E se podobně jako psycholog školy A v minulosti účastnila pravidelných supervizí v rámci projektu zaměřeného na začlenění školních psychologů do škol, který byl realizován přímo na jejich pracovišti. Další psychologové se účastnili nebo účastní supervizí v rámci svých osobních vzdělávacích aktivit nebo jiných projektů, jako je např. psychoterapeutický výcvik. Ke sdílení svých profesních zkušeností však využívají individuální konzultace s jinými kolegy, jenž jim plní právě supervizní funkci. *„Za mnou právě dochází ta psycholožka, a to je taková moje guru a je to pro mě velmi cenná zkušenost a kolikrát mi i s něčím poradila, takže možná že mi svým způsobem zajišťuje tuhle funkci.“* (psycholožka školy B) *„Já mám štěstí, že spolupracuji s jednou starší psycholožkou, která je z poradny a dělá i na školách, takže když mám nějakou věc, se kterou si nevím rady, tak jí individuálně oslovuji a řeším to s ní.“*

Takže mám v podstatě takovou trochu individuální neformální supervizi.“ (psycholožka škola D)

Péče od vedení školy a atmosféra na škole

Celkově můžeme konstatovat, že péče ze strany vedení směrem k informantům, se dá zjednodušeně rozdělit do dvou skupin – fungující a nefungující. V rámci mapování této sekce se ukázalo, že je nutné nejprve vymezit, kdo do vedení školy spadá a jak konkrétně se jednotliví členové v péči o psychologa angažují. Tento fakt byl důležitý zejména v případě psychologa ze školy A a psycholožky ze školy C. V obou případech se ukázal nezáměr ze strany ředitele školy. Psycholog ze školy A popsal situaci následovně: *„Já si myslím, že pan ředitel má tolik práce, že práce školního psychologa jde pro něj úplně na druhou kolej ... Ze strany pana ředitele tady podpora není.“* Psycholožka ze školy C uvedla podobné okolnosti. Na rozdíl od školy A, je dle psycholožky na škole C neangažovanost ředitele nahrazována zástupkyněmi školy: *„Zástupkyně dělají opravdu všechno. Co se týče těch zástupkyň, tak ty jsou super. Ty dělají, co mohou, ačkoliv si myslím, že vlastně dělají i to, co nemusí.“* U zbylých informantů bylo vedení školy vnímáno jako celek.

Nedostatků, které informanti v péči ze strany vedení vnímají, se neukázalo mnoho. Jak již bylo naznačeno v předešlém odstavci, žádný nedostatek v péči ze strany vedení vnímá psycholožka na škole B. Podobně tomu bylo i v případě psycholožky školy D, která rovněž nepocituje, že by ji cokoliv chybělo, ba naopak reflektuje, že mezi školami, kterými prošla, jde o jednu z těch, na kterých to funguje: *„Myslím si, že tady ta škola je z lepších, že už jsem prošla spoustou škol a nebylo to takové.“* Včasnější informovanost ohledně formálních záležitostí by ze strany vedení školy uvítala psycholožka na škole E: *„Tak asi nějaké ty formální věci a občas, že nějaké věci nejsou dostatečně rychle a nevím, co bude a tak.“* Psycholožce ze školy C chybí krom zájmu a podpory pana ředitele také pozitivní zpětná vazba: *„Spíš, ale mám pocit, že chválím já třeba tu práci kolegů a někdy mi to chybí i z té druhé strany. To by mohlo zaznít častěji, protože to je velmi motivující.“* Nejvíce nedostatků bylo popisováno psychologem školy A, jenž by si přál, aby na škole fungoval systém pravidelných schůzek školního poradenského pracoviště. Chybí mu

informovanost ze strany vedení, nelíbí se mu, že neví o aktuálních problémech a vzájemnou spolupráci napříč celým pracovním kolektivem považuje za nedostačenou.

Pokud se naopak podíváme na to, co hodnotili informanti v péči ze strany vedení jako **pozitivní**, nacházíme poměrně podobné odpovědi. Krom psychologa ze školy A, dle něhož jakákoliv péče ze strany vedení chybí, všichni pojmenovali jako jednu z výhod časovou vstřícnost. Psycholožka ze školy E například oceňuje, že je jí umožněno jet na dovolenou v průběhu školního roku: „*Tak třeba paní ředitelka mě pouští na dovolenou, že zrovna teď pojedu.*“ Pro psycholožky ze škol D a B je rovněž důležité, že je jim umožněno další vzdělávání. „*Také že mi umožňují další vzdělání, protože jsem v psychoterapeutickém výcviku. Takže, ještě, než mě přijali, tak jsem hlásila, že budu chybět několik dní v roce, a to mi je umožněno.*“ (psycholožka škola D) Tento pozitivní aspekt vyzdvihovala zejména psycholožka na škole B, které jsou školou hrazeny i supervize. Psycholožka ze školy C časovou vstřícnost vnímá také v podobě pracovní flexibility: „*Musím si vypsát hodiny, kdy v té škole jsem, ale není to, že by mi někdo hlídal minuty.*“ Dalším, co informanti v péči ze strany vedení vnímají, je tvorba příjemné atmosféry a zároveň dobrá spolupráce. „*Tak co vnímám jako hodně pozitivní, je zrovna tady velmi příjemná atmosféra a spolupráce nejen s učiteli, ale i s vedením. Samozřejmě ne úplně se všemi, ale silně to převažuje.*“ (psycholožka škola D) S tím souvisí i pocit bezpečí, který podporuje vyhledání pomoci v momentě potřeby. „*No a ty zástupkyně, nebo obecně je tu ta atmosféra velmi nápomocná a kdykoliv někdo něco potřebuje, tak je to velmi tolerantní.*“ (psycholožka škola C)

Vztahy s kolegy na pracovišti ukázaly, že mohou jednak zeslabovat duševní pohodu psychologů, tak mohou být pro jejich pohodu velmi podpůrné. Například psycholožka školy D hodnotí spolupráci a přijetí kolegů velmi kladně: „*Tak co vnímám jako hodně pozitivní, je zrovna tady velmi příjemná atmosféra a spolupráce nejen s učiteli, ale i s vedením. Samozřejmě ne úplně se všemi, ale silně to převažuje.*“ Podobně to má psycholožka ze školy B, pro kterou možnost sdílet akutní situaci s někým přímo na pracovišti je posilující: „*Pak nějaké to sdílení v rámci mlčenlivosti s těmi kolegy. Že mám možnost to třeba říct, to, co mě zrovna tíží, sdílet to.*“ Naopak psycholog ze školy A hodnotil nespolečenskou spolupráci některých kolegů jako faktor, který by byl potřeba změnit, aby se

cítil na škole lépe: „*Tak rozhodně by se měly zlepšit kolegyně, které nechtějí spolupracovat a u kterých se mi zdá, že to klima zneprjemňují.*“

Aspektem, který se ukázal jako ovlivňující činitel toho, jak se informant na škole cítí, je **prostředí**. Jen svou přítomností při vedení rozhovorů jsem mohla pozorovat, jak vypadá pracoviště školních psychologů a jak jsou s ním spokojeni. Dle očekávání se místnost, kabinet, či pracovna na jednotlivých školách dost lišila, stejně tak jako to, zda je v ní pouze psycholog nebo místo sdílí i s dalšími kolegy. Analýza samotných rozhovorů pak ukázala na poměrně velké rozdíly ve spokojenosti jednotlivých psychologů s prostředím, ve kterém pracují.

Největší spokojenost se svým pracovním místem vyjadřoval psycholog školy A, jehož pracovna se nachází od nového školního roku v suterénu budovy a sdílí ji společně s druhou školní psycholožkou. „*A je to tu pohodlné, jak vidíte hezky vymalované, gaučik, to se mi opravdu líbí ... tato místnost se mi zdá dobrá, jsem také rád, že je tu klid, není tady ruch na chodbách, protože je to vlastně suterén, takže tu neběhají děti.*“ Často informanti vyjadřovali spokojenost s tím, že dostali možnost zařídit si kabinet či kancelář dle svých preferencí nebo si ho určitým způsobem přizpůsobit. „*Musím říct, že vedení je velmi vstřícné v tomhle, takže jsem si mohla koupit obrázky sem, dostala jsem nový nábytek, koberec, nechala jsem si vymalovat, jak jsem chtěla.*“ (psycholožka škola D)

Někteří psychologové právě pracovní místo označovali jako faktor, jenž by byl potřeba změnit. Tak tomu bylo jednak v případě psycholožky ze školy C, která má svůj vlastní kabinet, ale také je ji přislíbena rekonstrukce, na kterou čeká. Psycholožka ze školy B má k dispozici dvě místnosti. V první řadě je to kabinet, který sdílí společně se svými kolegy ze školského poradenského pracoviště a za druhé je to malá místnost s gaučem, kam chodí, když potřebuje být s klienty o samotě. Ve sdílení společného kabinetu vnímá klady: „*Má to výhodu v tom, že děti, které něco potřebují, tak tam zaklepají a když tam zrovna nikdo není, tak si předáme tu informaci, že vždycky vlastně někoho najedou.*“ Co se týče konzultační místnosti, tam by naopak přivítala, kdyby se jednalo o místnost větších rozměrů: „*Více prostoru bych uvítala, myslím fyzického.*“ Největší nespokojenost s pracovním prostředím projevovala psycholožka ze školy E, která sdílí místnost s dalšími dvěma kolegy a často se musí přesouvat s klienty do knihovny. „*Mě by stačila místnost,*

kdybych měla svoji vlastní. Kdyby tohle se rozdělilo na tři kabinety... Ten prostor, to místo vlastní. Že třeba když jsme nahoře v té knihovně tak nemá ty věci odsud k dispozici. „(psycholožka škola E) Z výše uvedeného vyplývá, že sdílení místnosti s dalšími kolegy přináší jak pozitiva, tak negativa a nedá se tedy zcela zobecnit, který typ pracovního prostředí je tím nejvhodnějším. To, co vyhovuje jednomu, nemusí vyhovovat druhému.

Stres a duševní nepohoda

Jaké nejstresovější situace v pozici školního psychologa informanti řeší? A jakým způsobem se u nich stres a duševní nepohoda projevuje? Odpovědi na tyto otázky bude shrnovat následující kategorie.

Informanti se shodli, že jednou z **nejstresovějších situací**, se kterou se setkávají, je agresivní rodič. Jakmile má rodič opačný názor než oni, škodí dítěti a nechce spolupracovat, stává se situace velmi nepříjemnou a vyvolává v dotazovaných stres. Školní psycholog ze školy A popisuje, že řešit takovou situaci je pro psychologa velmi tenký led: *„Nejvíce stresoví jsou ti rodiče dnes. Když řešíte něco nepříjemného, třeba tu šikanu, která se týká nějakého toho iniciátora a za ním stojí ještě agresivní rodiče, který ho podporují.“* Psycholožka na škole B navíc popisuje, že konzultace s rodiči, kteří odmítají, jakkoliv spolupracovat, jsou těmi, ve kterých se cítí stále ještě nejistá: *„Tak takové konzultace jsou pro mě hodně stresující, i proto že si kolikrát ještě nejsem úplně jistá, jestli to dělám správně, jak jsem v tom nová.“* Pro psycholožky ze školy E a C se nejstresovějšími situacemi náhlé, nečekané krizové události vyžadující okamžitou pomoc a jejich koncentraci. Nejvíce je pak v souvislosti s tím trápí, když nemají dostatek prostoru k řešení dané situace a rovněž pocit, že je nemá kdo nahradit. *„Nebo se něco vyvalí, typicky ke konci školního roku. Pak se sama stresuju z toho, že bych byla týden nemocná, a to mě nikdo nenahradí.“* (psycholožka škola C) *„...to fakt jako je pitomý, když kolegyně tady něco řeší, já potřebuju zároveň mluvit s nějakým dítětem a nemám na to ten prostor.“* (psycholožka škola E) Pro psycholožku ze školy D je rovněž stresující, pokud musí řešit konflikty mezi učiteli, případně mezi učitelem a rodičem.

Jako další, co dostává psychology při práci do duševní nepohody, se ukázaly bezvýchodné situace, vyvolávající pocit bezmoci. *„A pak nefungující úřady typu sociálka. Pak má člověk pocit marnosti, bezmoci.“* (psycholožka škola C) Rovněž i nedůvěra ze

strany kolegů byla v několika rozhovorech přítomna. „...nějaká složitá domluva s některými kolegy, u kterých mám pocit, že mi nedůvěřují a zároveň si s nimi musím nějak domluvit, protože jsme na stejném pracovišti, takže to ve mně vyvolává nějakou nejistotu a musím s nimi fungovat pořád, nemohu ten vztah nějak uzavřít.“ (psycholožka škola B) Aspekt nedůvěry byl popisován zejména v souvislosti se začátky působení na škole, kdy ostatní účastníci interakcí nevěděli, co od psychologa mají očekávat: „...a to jsem zažívala třeba nějakou dobu po nástupu, kdy vlastně, já tady byla první školní psycholog, ta služba tady nebyla ustanovená, děti nevěděly, co ode mne očekávat, ani učitelé.“ (psycholožka škola E) Časový pres a nahromadění akutních záležitostí k řešení vnímají jako faktor zeslabující duševní pohodu všichni dotazovaní. „A potom je pro mě stresový faktor, když jsem v časovém presu, že toho mám hodně, naválí se to a třeba ještě na obědě jsou další tři učitelé, co by se mnou chtěli mluvit nebo mi jen tak rádi něco řekli.“ (psycholožka škola D)

Co se týče **projevů stresu** a duševní nepohody nevyskytlo se v rámci analýzy nic překvapivého. Většina informantů popisovala klasické fyziologické projevy jako bušení srdce, pocity na hrudníku, horší dýchání, únava apod. Také se v odpovědích sjednotili na tom, že jsou ve stresových situacích více roztržiti, úseční a podrážděni. „Tak to poznám podle toho, že mě začnou štvát lidi v metru, že prostě jde špatně, drknul do mě a tak. Takže když začnu mít tyhle pocity, tak vím, že už bych si měla odpočinout a snažím se pak dávat pozor na to, jak reaguju na ostatní ...“ (psycholožka škola D) Zmíněná podrážděnost pak u psycholožky ze školy C vede až k útěku do samoty, protože v tu chvíli cítí, že potřebuje být sama. Podobně je tomu i v případě psychologa ze školy A: „...mám tendenci utíkat od kolegů, aby se se mnou nebavili, takže se zavřu ... někdy musím být o samotě a omezit ty kontakty.“ Část z nich přechází pod vlivem stresu i do somatizace. To například popsala psycholožka ze školy B: „Nevěřila jsem, že se mi to stane, ale stalo se mi po dvou schůzkách s některými maminkami, že mě pak dvě hodiny intenzivně bolela hlava. Takže nějak i somaticky.“

V rámci rozhovorů mě také zajímalo, co by informanti potřebovali **změnit** ve své profesi a na pracovišti, aby v ní pociťovali méně stresu a pracovní zátěže. A to i v případě, že se jedná o věci, které reálně změnit nejdou. Psycholog ze školy A by potřeboval, aby se

změnila spolupráce některých kolegyně, jejichž chování zneprjemňuje celkovou atmosféru na škole. Psycholožka ze školy C by krom toho, že někteří rodiče by neměli mít děti, uvítala také větší vymezení rolí a kompetencí v rámci systému školy. Požadavek psycholožky ze školy E zněl takto: „...*vědět co mě dopředu čeká v ten den. Jako čím víc vím, co mě čeká, tak tím lépe si to dokáži naplánovat a tím spíš jsem na to psychicky připravená.*“ Krom těchto požadavků se objevovalo rovněž přání ohledně náplně práce. „*Osobně by se mi líbilo, kdybych měla méně hodin té přímé práce. někdy mi přijde, že mít třeba 4–5 konzultací za den ještě s tou kombinací práce se třídou už je moc.*“ (psycholožka škola B)

Z analýzy dat se nedá jednoznačně odpovědět na otázku, zda si psychologové nosí své **pracovní starosti domů**. Psycholožka ze školy C vnímá tuto záležitost jako nevyhnutelnou: „*Jo, rozhodně. Skoro si nemyslím, že je možné to stoprocentně nedělat, v této práci.*“ Starosti si už o něco méně domu nosí psycholožka ze školy B: „*Ted' už méně. Dřív jsem třeba odeslala mail a v sobotu ráno jsem vstala a koukala, jestli třeba nepřišla odpověď. Ted' se mi daří lépe už si to oddělit.*“ Naopak velmi výjimečně se to stává psycholožce ze školy D: „*Spíš téměř vůbec. Já jsem si řekla, že co nejvíc věcí se snažím udělat tady a nenosit si tu práci domu.*“ Zdá se, že tento fakt je hodně propojen se schopností oddělit pracovní a osobní prostor. Z většiny výpovědí lze však usuzovat, že se informanti snaží co nejvíce omezit zanášení pracovního do osobního života. „*Snažím se ne. Jako občas mám samozřejmě nějaké dítě, kdy mě ten příběh vezme za srdce, nebo je mi nějak bližší.*“ (psycholožka škola E)

2.5.2 Výsledky analýzy – vedení školy

V této části práce představím výsledky svých zjištění vzniklé z analýzy rozhovorů s vedením školy, tedy buď s ředitelem nebo zástupci škol. Stejně jako v případě školních psychologů budu prezentovat 4 kategorie, které vznikly seskupením jednotlivých kódů. Těmi kategoriemi jsou: Pohled na práci školního psychologa, „Pozitivní a negativní faktory profese, Duševní pohoda a nepohoda a Školní systém psychické podpory.

Pohled na práci školního psychologa

Pro lepší představu o psychohygieně školních psychologů nám nepochybně poslouží i pohled vedení na jejich práci, který ji může (a také nemusí) do značné míry

ovlivňovat. Proto jsem do této kategorie zařadila vše, co se týkalo subjektivního vnímání této profese ze strany ředitelů a zástupců škol. Konkrétně se pak jedná o kódy: klientela, náplň práce, autonomie, spolupráce a ocenění.

Napříč informanty panovala poměrně shoda, co se týče **klientely** školního psychologa. Žáci, učitelé a rodiče se objevovali téměř ve všech výpovědích. Pouze zástupce školy A uvedl: *„Je tam hlavně pro žáky a pro konzultaci s žáky. Převážně asi druhostupňový... Jestli učitelé to je otázka, to bych řekl že spíše ne. Ti, kdyby něco potřebovali, tak by to mohli zkonzultovat i se školním kaplanem, ten někdy má také takovou funkci. Takže bych řekl jenom ti žáci.“* Ve škole A nesmíme tedy zapomínat na roli víry, která hraje v rámci fungování celé školy významnou roli a plní řadu funkcí, jež jsou primárně poskytovány někým dalším. Naopak ředitelka školy E jako jediná zahrнула do výčtu vedle žáků, rodičů a učitelů také vedení: *„No, tak rozhodně je pro děti, pro rodiče, pro kolegy, pro učitele, a i pro nás, pro vedení, nebo teda pro mě určitě.“* Všichni informanti, až na zástupce školy A, využili nebo využívají službu školního psychologa. Zároveň zdůrazňovali, že služby nevyhledávají kvůli osobním záležitostem, ale v rámci konzultace ohledně žáků, učitelů, případně rodičů. *„Jako že bych já vyhledal pomoc jako osoba, to ne. Ale jako konzultanta pro řešení určitých záležitostí, to velmi pravidelně.“* (ředitel škola B) *„Rozhodně ano a určitě jsem konzultovala nějaké problémy dětí. Nechci říct problematické děti, ale problémy dětí. A nevím, jestli vlastní, osobní, asi nikdy.“* (ředitelka škola E)

Náplň práce školního psychologa z pohledu vedení tvoří: krizová intervence, konzultační činnost, podpora učitelů, spolupráce s pedagogy, spolupráce žák-rodič, poradenství, vyhledávání rizik, práce se třídou, řešení a náprava situací a iniciace další péče. Někteří informanti, popisovali náplň práce školního psychologa v souladu s tím, jak vidí jeho klientelu. Například zástupkyně školy D uváděla, že je psycholog ve škole zejména pro učitele a ti ho také nejvíce využívají. Práci školního psychologa pak popsala takto: *„Tak tam je to nejvíc právě spolupráce s těmi pedagogy, aby vlastně učitelé měli možnost, že co už je více než ty pedagogické záležitosti, tak aby měli možnost s ní konzultovat, jít se poradit, aby jim dokázala udělat ve třídě tu službu, ...“* Rovněž se z odpovědí dalo vyčíst, jaká míra **autonomie** se školnímu psychologovi přikládá. Na

některých školách byl výčet toho, co se od psychologa očekává velmi bohatý: „*Podpora, krizová intervence, dlouhodobější intervence vůči podpořeným osobám, konzultační činnost z hlediska řešení situací, vyhledávání rizik.*“ (ředitel škola B) Z jiných výpovědí bylo znát, že na škole nedělá zdaleka tolik, kolik by mohl a důvěra je vkládána spíše jiným subjektům: „*My spolupracujeme hlavně s PPP, tak odtud jsou nějaká ta doporučení, tak některé ty problémy může i ten psycholog iniciovat, aby třeba rodiče tam s ním zašli a samozřejmě že spolupracuje také s asistentkami a s výchovnými poradci, ty máme tři.*“ (zástupce škola A)

Kód, který se neobjevoval tak často a většinou se překrýval s dalšími, byla **spolupráce** mezi jednotlivými zaměstnanci školy. Informanti se vyjadřovali k tomu, jakým způsobem probíhá komunikace mezi nimi a dalšími subjekty (např. vedení – pedagogové, vedení – psycholog), případně k tomu, jak to vypadá mezi psychologem a pedagogy. V určité míře se tento kód objevil u všech informantů. To, jakým způsobem funguje komunikace mezi jednotlivými subjekty školy a jakým způsobem spolupracují, může ovlivňovat práci samotného psychologa. Spolupráce byla ve všech případech popisována jako bezproblémová. „*No, většinou že dost těch lidí to přijde samo říct, i když je třeba někdo rozzlobí ve třídě, tak si to sdělují, a protože jsme malá škola, tak to na sebe přijdou často i říct nám. Jako není tady problém v komunikaci mezi vyučujícími a vedením, tak bych to řekla.*“ (zástupkyně škola C) Motiv spolupráce se objevil také ve spojitosti s negativními faktory profese. Zástupkyně školy D popisuje, že i spolupráce s pedagogy může být pro psychologa za určitých podmínek zátěžová: „*Anebo paní učitelka, která má vyhraněný názor na něco a vidí to z toho svého úhlu pohledu a je v tom taková tvrdohlavá. Takže někdy i práce s těmito pedagogy může být těžká.*“ Jiní se vyjadřovali ke spolupráci z hlediska systému školy: „*Tak za prvé máme opravdu vytvořený mechanismus školního poradenského pracoviště, takže opravdu týden, co týden máme vyhrazenou hodinu, kdy se řeší všemožně a máme naučeno, a je to tedy pod pohružkou, že to, co tam zazní, tak nesmí jít, musí fungovat, pokud máme být těmi podporovateli těch lidí.*“ (ředitel škola B)

Jako poslední je do této kategorie zařazen kód nazvaný **ocenění**. Během rozhovorů se vyskytly momenty, kdy vedení reagovalo a popisovalo vztah k jejich současnému psychologovi. Pokud reakce byla, jednalo se o pozitivní hodnocení, z toho důvodu kód

nese tento název. Ředitel školy B se například vyjadřoval k profesnímu růstu: „*Takže mám to štěstí, že i předchůdkyně i současná psycholožka na sobě chtějí hodně pracovat a je to vidět pak na jejich práci. A musím říct, že mě skutečně mile překvapila, že hned takhle po škole to zvládá výborně.*“ Z jeho výpovědi můžeme usuzovat, že je rád za to, jakým způsobem se školní psycholožka staví ke svému profesnímu rozvoji. Explicitní radost z přítomnosti psychologa na škole, vyjádřila zástupkyně školy D: „*... jsme hrozně rádi, že ho tady máme a že to funguje, že fakt ta spolupráce je skvělá ... a fakt každé škole bych přála, aby toho psychologa měl.*“ Ocenění toho, že na škole psychologa mají, vyjádřila také ředitelka školy E: „*... tak tohle je velká pomoc, tím, že je psycholog přímo ve škole.*“

Pozitivní a negativní faktory profese

K tomu, jak vedení školy vnímá práci školního psychologa patří i pohled na to, co jeho práci činí obtížnou, stresující, přinášející zátěž. Všechny kódy zahrnující tento pohled nazývám negativními faktory. Naopak kódy, jenž popisují to, co psychologa dle vedení nabíjí, přináší mu radost a činí ho spokojeným, jsem nazvala pozitivními faktory.

Kódem, který se objevil v odpovědích vícekrát, byla **absence výsledku**. Vedení školy vnímá, že pokud se psycholog dostane do situace, se kterou není schopen nic dělat, případně se o nápravu pokusí, ale ta nezabere, dochází k zátěži: „*Asi zátěž je, že když bude poskytovat nějaké poradenství nebo nápravy a nebude tam ten výsledek očekávání nebo zlepšení, tak to by ho mohlo mrzet a ležet v hlavě. Tak to bych tak odhadoval.*“ (zástupce škola A)

Dalším často se vyskytujícím kódem byla **spolupráce s rodinou**. Zástupci a ředitelé popisovali, že se školní psycholog může setkat s konfliktním, nespolupracujícím rodičem. Také je dle jejich názorů obtížné, pokud mají rodiče žáka naprosto rozdílné názory. „*Podle mě opravdu zásadní nepohoda třeba v té rodině, kdy to řešení se hledá velmi těžko, protože tam jsou doslova a do písmene antagonistické vztahy třeba těch zákonných zástupců, a to může být frustrující, když nevidím, třeba to světlo na konci tunelu, protože pokud ti dva se nedomluví, tak prostě nic no.*“ (ředitel škola B) Zástupkyně školy D se dokonce domnívá, že spolupráce s rodiči je pro školní psychology více náročná, než se samotnými žáky: „*No, tak to jsou takové ty hodně třeba ... Ani bych tak neřekla konfliktní dítě jako spíš konfliktní rodič.*“ Ve spojitosti s rodinou bylo zastoupen také kód

těžké životní situace. Informanti zmiňovali, že právě práce s dítětem, jenž prošlo či zažívá určité trauma, může být pro psychologa velmi náročná. Těžkým životním traumatem bylo myšleno například úmrtí v rodině nebo rozvod rodičů.

Někteří informanti vnímají jako zátěžové určování **hranic**, která může být problematická, a to zejména pokud se jedná o situace týkající se profesní **etiky**. Ředitelka školy E popisovala hranice ve spojitosti s profesním tajemstvím psychologa na straně jedné a informovaností o situaci klienta směrem k vedení na straně druhé: „*Ale na druhé straně já to беру jako pedagog, jako ředitelka školy, že vlastně ano, to dítě se zdůvěrní, ale myslím si, že je pak důležité to posunout dál, aby se s tím něco dělo, aby to nezůstalo jen u toho psychologa, protože jsou prostě věci, které nedokáže ten školní psycholog vyřešit.*“ Z její výpovědi bylo znát, že je to téma, se kterým se na škole setkali a ohledně kterého byla potřeba vyjednání určitého stanoviska. Zároveň bylo znát, že klade pochopení pro náročnost situace na straně psychologa. „*A vím, že pro toho psychologa je pak těžké, jestli například informovat vedení školy, nebo neinformovat atd. Takže jako, není to jednoduché no.*“ (ředitelka škola E)

Dle informantů může být v práci psychologa zdrojem zátěže **množství klientů**, které spadají do jeho péče. Zástupkyně školy D popsala, že čím více žáků má psycholog na starosti, tím více problémů může potencionálně nastat: „*Tak asi to, že těch dětí je hodně, to znamená, může nastat i hodně problémů a tím pádem může být i trochu zavalená, no to jo, to se může stát.*“ Právě v souvislosti s množstvím klientů pak popisovali informanti **zahlcenost**, kterou může psycholog pociťovat vlivem nadměrného množství povinností. „*No a když má těch klientů hodně a pak taky všechny ty věci okolo, jako papíry a různé další věci, co musí dělat, tak to na něj třeba začne padat a hromadí se to, což je pak nepříjemné.*“ (zástupkyně škola C)

Nepředvídatelnost práce, se kterou musí psycholog v rámci své profese počítat, je informanty vnímána rovněž jako faktor znesnadňující duševní pohodu. Ředitel školy B tuto skutečnost pojí s nemožností plánovat si svou činnost dopředu, vlivem možnosti výskytu naléhavých problémů, které je nutno neprodleně řešit: „*Nepředvídatelnost práce, nemožnost plánovat si dlouhodoběji dopředu jeho činnost. Vystane problém a veškeré denní plány jsou zbytečné a vniveč.*“

Zbylé kódy související s negativními faktory, jež jsou vedením školy vnímány, se vyskytovaly převážně samostatně a nebyly informanty podrobněji popisovány. Jedná se o kódy: **spolupráce s pedagogy a agrese u dětí**.

Nyní se zaměřím na kódy, které charakterizují, co naopak zástupci a ředitelé škol vnímají v práci psychologa jako pozitivní a profesně nabízející. Mezi informanty panovala větší shoda ohledně kódů popisujících pozitivní faktory než mezi kódy souvisejícími s faktory negativními. To mohlo být způsobeno tím, že si negativní faktory informanti spojovali s problematickými situacemi, které se během praxe školního psychologa na škole vyskytly.

Vedení školy se domnívá, že právě **pozitivní výsledky** práce, jako například úspěšná intervence a zdařené nápravy jsou aspekty, které psychology nabíjí. *„Já si myslím že rozhodně ty pozitivní výsledky, když jsou. Že když vidí, že dítě funguje normálně po nějaké stresové situaci a zase naběhne a funguje v pořádku v té třídě, tak to je velmi důležité.“* (ředitelka škola E) Právě **smysl práce** a možnost pozorovat výsledky, hraje klíčovou roli. *„Opravdu smysluplnost, nebo to, že vidí, že dítě nebo kolega překonal nějaké krizové období v životě a pomohlo mu to nastartovat normální fungování.“* (ředitel škola B) Také **rozmanitost** se jako téma vyskytovala poměrně často a ve výpovědích byla pojímána dvěma způsoby. Za prvé tak, že právě díky rozmanitosti klientely, může docházet k profesnímu obohacení: *„Asi že dojde k tomu profesnímu obohacení, že se setkává s tou rozmanitostí. Jako jedno dítě má tohle, druhé támhleto ...“* (zástupce škola A) Za druhé pak jako určitá nejednotvárnost práce: *„No a také že si zavedla a má tu jednu týdně kroužek arteterapie. No, a to si myslím, že v té náplni práce je fajn, že to není jen o tom, aby se věnovala takovým těm konfliktním záležitostem, aby to zas bylo trochu něco jiného, takového příjemnějšího.“* (zástupkyně škola D)

Duševní pohoda a nepohoda

Aniž bych se dotazovaných explicitně ptala na **spouštěče stresu**, každý z nich mi je v rozhovoru popsal nebo se o nich zmínil. Situace, jenž spouští stres, jsou dle dotazovaných následující: začátek a konec školního roku, práce pod (časovým) tlakem, nahromadění povinností a nenadálé události. Jmenované spouštěče byly často popisovány společně a vzájemně se ovlivňovaly. *„... na začátku školního roku. Pokud je těch*

stresových situací hodně, většinou teda vlastně se žáky, nemyslím si, že by tady byl nějaké problematické věci mezi kolegy, ale prostě když se těch situací, třeba i nečekaných, přihodí hodně. Onemocní učitel, neteče voda, v družině se něco rozbije ..., že když je toho takhle hodně, tak jsme v presu.“ (zástupkyně škola C) Informanti v podstatě popisovali dvojí situace, jenž je dostávají pod tlak. První z nich jsou stresové situace, které se nakupí a týkají se kolegů a žáků. Naopak někoho více stresuje, pokud se nahromadí věci týkající se administrativy: *„Já mám spíše stresy z těch papírů, nebo když jsem naštvaná, že je toho prostě hodně“* (ředitelka škola E)

Pod kódem **projevy stresu** jsou zahrnuty výpovědi tkající se jednak toho, jak samotní respondenti poznají, že jsou pod vlivem stresu, tak i jakým způsobem může tento stav upozorovat jejich okolí. Informanti často zmiňovali, že by to, jakým způsobem se na nich stres projevuje, dokázalo popsat spíše jejich okolí než oni sami, neboť se stres mnohdy projevuje právě komunikací s dalšími lidmi. *„No, to zná okolí. Tak to je opravdu taková úsečnost, taková trochu nepříjemná konverzace s tím okolím.“* (ředitel škola B) Jako samotné projevy stresu se pak ukázaly: podrážděnost, nesoustředěnost, skeptičnost, zrychlení, rozčílení, nepříjemnost na druhé, špatný spánek, kolaps a neustálý tok myšlenek. *„... říkám dětem jiným jménem, to už vím, když se přeríkávám. A když nedokážu vypnout, když už ta hlava šrotuje stále, už je to v ní moc. Víc věcí dohromady, což je normální že člověk myslí na víc věcí naráz, ale tohle je, že to tam jede jako kolovrátek. ... pak i ten spánek je špatný.“* (zástupkyně škola D)

Pokud se zaměříme na **psychohygienické nástroje**, můžeme se bavit o dvou skupinách. Jednou z nich jsou nástroje, které samotní informanti využívají a druhou pak ty, o kterých pouze vědí, ale nerealizují je. Vzhledem k tomu, že první skupina se ukázala jako početnější, zaměřila jsem se v rámci analýzy právě na ni. Mezi jedním z nejvíce využívaných nástrojů byl pobyt venku. Někteří jezdí na chalupu, na zahrádku, jiní do přírody, další se jdou projít se psem. *„Pobyt venku, v přírodě, les, zahrada, kolikrát mi stačí se projít sem do botanické.“* (zástupkyně škola D) Dalším vícekrát zmiňovaným nástrojem byla relaxace, ať už ve formě meditace, relaxační hudby nebo kterýchkoliv dalších činností, jenž jedinci přinášejí pocit úlevy a fyzického uvolnění.

Jako velmi podstatná a často zmiňovaná strategie k uchování mentální pohody, se ukázala schopnost oddělovat si činnosti. Informanti popisovali, jak důležité pro ně je určit si hranici mezi tím, kde začíná „doma“ a končí práce. *„A to opravdu vnitřně mám naučeno, že pokud nehoří, že to by musela být životu ohrožující věc, tak mám naučeno, že v pátek ve 14:00, tak zavřu notebook a otevřu ho nejdříve v neděli po poledni.“* (ředitel škola B) Také plánování je strategie, jenž je vedením uplatňována, ačkoliv podotýkali, že ne vždy je to možné, právě kvůli nečekaným a akutním situacím, které v průběhu dne mohou nastat. *„No a někdy si tedy dopředu plánuji a rozvrhnu síly, abych věděl, co kdy a v kolik mám udělat. Ale dopředu se někdy nedá naplánovat, co bude.“* (zástupce škola A) Setkala jsem se také s ojedinělými odpověďmi. Například, ředitelka školy E udržuje svou duševní rovnováhu tím, že opustí kancelář a jde mezi děti, jenž jí nabíjí pozitivní energii: *„No, já se přiznám, že když je toho na mě moc, tak jdu do některé třídy si sednout, nebo k dětem ... Mě jako děti dokážou dát hodně energie.“* Zástupce školy A, zmínil také víru, která hraje nepochybnou roli i v péči o mentální zdraví. *„Tam samozřejmě je ještě jedna linie, a to že jsem věřící a ta psychohygienu má ještě tu dimenzi té víry, na které jedu.“* (zástupce škola A). Dalšími zmiňovanými nástroji byly: četba, sport, počítačové hry, křížovky, televize a kreativní činnosti.

Školní systém psychické podpory

Vzhledem k povaze práce je důležité podívat se na to, jak podpora a péče o se školnímu psychologovi dostává ze strany vedení. To nám pomůže objasnit tato kategorie, která shrnuje kódy týkající se toho, jakým způsobem vedení školy přispívá k duševní pohodě nejen školních psychologů, ale i dalších zaměstnanců.

Všichni informanti zaměřují svou **pozornost k psychickému stavu** svých podřízených. Určité odchylky se však následně ukázaly v tom, jakým způsobem. V nejednom případě bylo zmíněno, že zaměstnanec většinou přijde sám, pokud se něco děje. Tyto odpovědi trochu popírají iniciaci ze strany vedení, zároveň však poukazují na „důvěru“ a možnost se na vedení obrátit, v případě potřeby. Problém však je, zda skutečně všichni, kteří se do nepohody dostanou to přijdou říct. *„No většinou že dost těch lidí to přijde samo říct, i když je třeba někdo rozzlobí ve třídě, tak si to sdělují, a protože jsme malá škola, tak to na sebe přijdou často i říct nám.“* (zástupkyně škola C) Pokud se o

psychické nepohodě podřízeného nedozví přímo od něj, mohou pomoci různá vodítka: zapominání, hněv, pláč, neschopnost mluvit pozitivně, špatné pracovní úkony, nervozita. Tato vodítka byla popisována často v celém kontextu situace, se kterou se na škole v minulosti nebo nedávné době potýkali. Např. ředitel školy B, popsal tuto situaci: „*Anebo jsou indikátory to, že to řešení, které ten člověk zvolil, není dobré a přesně se poskládalo, že když se k tomu vyjádřilo více lidí, tak se poskládalo, aha, tak asi to bude tímhle, že se nenašlo dobré řešení, protože to bylo na základě nevyrovnanosti toho konkrétního člověka.*“ Ředitelka školy E vztahovala svou odpověď rovněž k nedávné zkušenosti: „*Jednoduchý příklad, včera jsme viděla jednu kolegyni, šla po chodbě a výslovně odvracela hlavu, protože měla slzy v očích.*“

Poměrně velká shoda panovala v tom, co škola nabízí z hlediska psychické péče o druhé. Informanti se střetli ve třech aspektech, jenž pomáhají ke **zkvalitnění života ve škole**. V první řadě byl naprostou většinou zmiňován princip otevřených dveří. To znamená, že kdykoliv a kdokoliv něco potřebuje, může s tím za vedením přijít, a to bez toho, aniž by se na něj někdo zlobil. Ředitelé a zástupci tento princip popisovali jak metaforicky, tak doslovně. „*Takže já třeba tady mám normálně otevření dveře, takže učitelé přijdou a já automaticky reaguji a když to jde udělat, tak jim vyhovím. A zdá se zpětnou vazbou, že to vnímají pozitivně, takže i jako takový tlumič případných stresů.*“ (zástupce škola A) Druhým shodným prvkem se ukázala časová vstřícnost. Vedení škol se snaží zaměstnancům dát volno, pokud ho potřebují a vyhovět jim v případě, že si musí něco zařídit. Také v případě, že se chtějí vzdělávat a kariérně posouvat, neměl by s uvolněním být problém. „*Pokud je potřeba si něco zařídit nebo ve výjimečných případech i dovolená mimo prázdniny, tak i tohle to je možné a pokud chce se někdo seberealizovat někde jinde, tak i tohle to je umožněno, pokud to člověku pomůže k nějaké očistě.*“ (zástupkyně škola C) Tento aspekt často propojovali i s tolerancí vůči potvrzením od lékaře: „*Mají možnost třeba i volna, což je nestandardní, ale ono jim to pomůže, když vidíme, že jsou na tom špatně. Oni si orazí ten jeden den a odpočinou si. Jsme takoví tolerantnější v tomhle, že je za každou cenu nehoníme po doktorech.*“ (zástupkyně škola D) Za třetí se jako významné ukázaly společné akce. Neformální setkávání s kolegy mimo školní prostředí vyzdvihovali jako potřebné a velmi stmelující. Tyto akce mohou mít formu výjezdů, vánočních večírků, sportovních akcí apod. „*Mluvili jsme o výjezdech. Část*

sboru vyjedeme a tam bude relaxační a duchovní program. Školní psycholog se toho bude účastnit. Tak to je taková akce.“ (zástupce škola A)

Nemohu opomenout určitá specifika v jednotlivých školách. Škola B má v rámci podpory podřízených nastaven systém každoroční schůzky s jednotlivými zaměstnanci. Jedná se o tzv. portfolio: *„Ono, čím se to lépe poznává, tak my máme s každým zaměstnancem jednou za rok schůzku, kde si povídáme, jak se mu žije. A to je příležitost, kdy si vyhradíme, že se věnujeme jenom tomu člověku. Opravdu žádný telefon, žádný mail.“* (ředitel škola B) Tato škola také umožňuje a zároveň proplácí školnímu psychologovi supervize a ve škole mají možnost chodit na masáže. Ve škole D se zdůrazňuje také role prostředí, kterou se snaží vedení svým zaměstnancům zpříjemnit. *„Tak myslím si že zlepšovat neustále to prostředí, ve kterém jsme. Jako aby to bylo po té estetické stránce a trošičku taky to, že je tady lepší kávovar, a že v kabinetech mají pohodlnější sezení, křesílka, nemusí sedět pouze na té židli, ale změnit si to prostředí trochu.“* (zástupkyně škola D) Vedení této školy se snaží školního psychologa chválit a zároveň od něj chtějí slyšet zpětnou vazbu, aby věděli, co mohou zlepšit a co by potřeboval.

2.6 Závěrečná interpretace a shrnutí

V této části bych se ráda věnovala porovnání a shrnutí výsledků analýzy dat obou skupin informantů – tedy školních psychologů a vedení školy. Popíši, kde se jednotlivé pohledy setkávají a kde naopak dochází k odlišnému vnímání. Budu se věnovat situacím, které jsou oběma skupinami vnímány jako zátěžové, pohledům na profesi školního psychologa a v neposlední řadě péči ze strany vedení směrem k psychologům.

Vhodné k porovnání výsledků obou skupin se ukazují již některé kategorie, které jsou si svou povahou blízké a obsahují podobné či stejné kódy. Těmito kategoriemi jsou například „Práce očima školních psychologů“ v případě skupiny školních psychologů a kategorie „Pohled na práci školního psychologa“ vzniklá z analýzy odpovědí vedení školy. Klientelu ŠP vnímají psychologové i vedení školy obdobným způsobem, a tedy že se klientem stávají žáci, učitelé a rodiče. V případě školy E bylo mezi klienty zahrnuto také vedení, a to jak ředitelkou školy, tak samotnou psycholožkou. I v dalších školách dochází k využívání služeb školního psychologa vedením školy, a to zejména pokud je potřeba konzultovat záležitosti týkající se žáků a učitelů. Výjimku tvoří škola A, kde službu psychologa dle slov informantů vedení školy nevyužívá vůbec.

S výše popsaným souvisí, kdo konkrétně se z vedení o činnost psychologa zajímá nejvíce. Na dvou školách (škola A a C) se totiž do péče a zájmu o školního psychologa nezapojují samotní ředitelé a tato povinnost je přejímána spíše jeho zástupci. V souvislosti s touto skutečností psychologové, kterých se tento stav týká, vyjadřovali nespokojenost a zájem ze strany ředitele by rozhodně uvítali.

Pokud se zaměříme na situace, které psychologové vnímají jako ty, které přináší stres a na ty, které v jejich profesi jako zátěžové vnímá vedení školy, zjistíme, že se jejich pohledy potkávají ve třech bodech. Jedním z nich jsou rodiče. Jako zátěžová pro práci školního psychologa je spolupráce s rodiči, kteří působí konfliktně, agresivně nebo o spolupráci nemají zájem. Druhým zátěžovým faktorem, který zazněl téměř od všech informantů, je zahlcenost povinnostmi, činnostmi případně množstvím klientů. Psychologové i vedení vnímá, že jde o stav, díky němuž se pak jedinec dostává do časového presu a pocítuje stres vzniklý vlivem nahromaděné práce. Posledním bodem, který se jeví jako společný pro výpovědi obou skupin informantů, je absence výsledku

neboli situace, které jsou svou povahou bezvýchodné. Psychologové popisují, že tyto situace v nich vyvolávají pocit bezmoci a podobný pohled na to má i vedení, které vidí zátěž zejména v tom, že ne vždy může psycholog svou silou dosáhnout požadovaného výsledku nebo zlepšení situace.

Velmi významným se v péči ze strany vedení směrem ke školním psychologům ukázala časová vstřícnost. Samo vedení zmiňovalo, že se snaží umožnit psychologům volno v případě potřeby nebo jim vyhovět, pokud si potřebují něco zařídit. I samotní psychologové právě časovou vstřícnost a možnost pracovní flexibility hodnotili jako jeden z aspektů, který se jim v péči od vedení dostává a je pro ně velmi důležitý. Vedení školy dává možnost psychologům odjet na dovolenou nebo je uvolnit z důvodu dalších vzdělávacích povinností.

Také se vedení škol a psychologové potkali v názoru, že ke zlepšení psychické pohody, a to nejen psychologů, přispívá dobrá atmosféra na škole. K dobré atmosféře podle vedení školy napomáhá mimo jiné to, že uplatňují tzv. princip otevřených dveří, což znamená, že se v případě potřeby může kdokoliv na vedení školy obrátit. Ze stran psychologů byl tento princip popisována skrze důvěru, kterou v rámci vztahu s vedením pociťují a která jim dovoluje za nimi přijít bez jakýchkoliv zábran.

Vztahy s kolegy a také se samotným vedením se objevovaly ve výsledcích analýzy napříč různými kódy a jak v negativním, tak v pozitivním slova smyslu. Psychologové se vyjadřovali k tomu, jakým způsobem vnímají své přijetí na škole. To se ukázalo po většinou pozitivní. Pokud psychologové vyjadřovali nespokojenost ve vztazích s kolegy, šlo převážně o nefunkčnost vztahů s určitými jednotlivci než s celým kolektivem. Dle vedení školy může ke zlepšení psychické pohody přispívat pořádání společných neformálních akcí, do kterých se mohou zapojit i samotní psychologové. Psychologové vítali jakoukoliv formu navazování vztahů, tudíž i v tomto ohledu došlo ke shodě v názoru mezi oběma skupinami informantů.

Nutno dodat, že na některých školách byla zmiňována určitá specifika pomáhající k udržování kvalitní atmosféry a duševní pohody. Tak tomu bylo v souvislosti se setkáním nad portfoliem, které jak vedení, tak psycholog považují za funkční nástroj.

Pokud bychom měli hledat, v čem se lišily názory jednotlivých skupin, zabývali bychom se spíše tím, co u jedné skupiny zaznělo a nezaznělo to u druhé. To ovšem nemusí mít dobrou vypovídací hodnotu, jelikož fakt, že něco nebylo zmíněno nemusí nutně znamenat, že tomu tak ve skutečnosti není. Z tohoto důvodu budu porovnávat pouze aspekty, které zazněly v obou skupinách, ale jsou k sobě určitěm rozporu.

Informanti z řad psychologů zmiňovali, že by od vedení školy uvítali větší zpětnou vazbu, a to zejména pozitivní. Rádi by slyšeli, že si jejich práce vedení školy váží a ocenili by i poděkování v některých situacích. O zpětné vazbě a o ocenění hovořili i zástupci a ředitelé škol. Zmiňovali, že se snaží své psychology chválit a dát jim najevo, že jsou rádi, že je na škole mají. Někteří z nich dokonce v samotných rozhovorech vyjádřili ocenění směrem k psychologům. Zdá se tedy, že na jedné straně stojí psychologové, kteří pocítují nedostatek ocenění a na druhé straně vedení, které v mnoha případech popisuje, že se snaží svého psychologa ocenit. Je na místě se tedy ptát, zda ocenění k psychologům doléhá dostatečným způsobem nebo v množství, které by potřebovali.

2.7 Diskuse

V této části se zamyslím nad výsledky mého výzkumu a provedu komparaci s teoretickými východisky odborné literatury. Výsledky budu porovnávat zejména s odbornou literaturou zaměřenou na školní psychologii, jelikož v současné době neexistuje literatura věnující se problematice psychohygieny přímo v profesi školního psychologa. Dále zodpovím výzkumné otázky a zamyslím se nad limity a omezeními, které mohly ovlivnit nejen průběh empirického šetření, ale také výsledky samotné. V souvislosti s limity pak uvádím doporučení pro budoucí výzkumy věnované obdobné tematice.

Braun, Marková a Nováčková (2014, s. 208) uvádí, že *„školní psychologové denně vstupují do interakcí s mnoha lidmi – žáky, pedagogy, rodiči i dalšími specialisty – a tyto interakce mají podobu neustálého řešení, pomáhání, podporování. Zpětných vazeb je málo, ocenění ještě méně.“* V souladu s tímto tvrzením jsou i výsledky mého výzkumu. Nedostatek ocenění a zpětné vazby zejména ze strany vedení popisovali informanti jako faktor, který zeslabuje jejich duševní pohodu. Sebe samé vnímají jako ty, jež pečují o psychickou pohodu druhých, a tak by uvítali, pokud by občas z jejich úst slyšeli alespoň „děkuji“. Ačkoliv vedení školy popisovalo, že se snaží psychology ocenit a dát jim najevo, že si jejich práce cení, zdá se, že to k psychologům nedoléhá dostatečným způsobem.

Podle Brauna, Markové a Nováčkové (2014, str. 208) jsou hlavními stresory v profesi školního psychologa interakce s dalšími lidmi a ocenění, obhajování a prosazování svých rozhodnutí před laiky, pocit bezmoci a nekompetence při řešení příběhů jednotlivých žáků a upevňování vlastní úlohy v životě školy. V mém výzkumu se potvrdil význam těchto stresorů. Konkrétně psychologům duševní pohodu znesnadňuje interakce s dalšími lidmi, zejména pak s agresivním rodičem nebo nespolupracujícími kolegy. A v poslední řadě se stýkají s pocity bezmoci a nemožností v určitých chvílích změnit situaci. V souvislosti se získanými poznatky nyní zodpovím výzkumné otázky.

1. Které konkrétní psychohygienické nástroje školní psychologové využívají?

Školní psychologové využívají poměrně velké množství psychohygienických nástrojů. Mezi ty, které se ukázaly společnými pro všechny informanty, patří sport. Jakákoliv forma fyzické aktivity umožňuje psychologům získání nových duševních sil a

zároveň potřeba pohybu funguje jako ukazatel duševní nepohody. Jako psychohygienický nástroj psychologové využívají také různé formy sdílení. Své pocity, zážitky a starosti konzultují se svými kolegy, ať už přímo na pracovišti nebo s někým, mimo něj. Také různé formy relaxace se ukázaly jako velmi podstatný nástroj k udržování duševní pohody, stejně tak jako organizace času a starost o základní fyziologické potřeby. Každý psycholog navíc disponuje individuálními nástroji, jenž mu přináší duševní pohodu. Tyto nástroje se pojí většinou se zálibami jednotlivých informantů a nasedají na jejich osobnostní nastavení. V případě mých informantů se jednalo například o hraní počítačových her, organizaci literárně-básnických akcí, výlety do přírody nebo kreativní činnosti. Co se týče využívání technik přímo v obtížných situacích, psychologové nejčastěji využívají práci se sebou, která vypadá tak, že se snaží maximálně zkoncentrovat na danou situaci a uvědomit si, co je pro danou chvíli jejich cílem. Z výsledků rovněž vyplynulo, že pouze jedna školní psycholožka se pravidelně účastní supervizí a ostatní mají s touto formou péče o sebe jen nahodilé zkušenosti.

2. Co školním psychologům pomáhá, a naopak znesnadňuje udržovat duševní pohodu? (tzn. které faktory hrají roli v tom, zda je nebo není psycholog v duševní pohodě)

Jako podpůrné pro psychology, se krom různých psychohygienických nástrojů (viz otázka č. 1), ukázaly i další faktory. Zároveň jsou tyto faktory i tím, co psychologům dokáže jejich duševní pohodu zeslabit. Důležitou roli v tom, zda jsou psychologové v duševní pohodě hraje jejich pracovní prostředí. V tomto ohledu se jeví jako důležité, zda má psycholog svůj vlastní prostor pro práci s klienty, nebo ho musí sdílet s dalšími kolegy. Většina psychologů, kteří nemají možnost samostatné pracovny sdílela nespokojenost a vyjadřovala potřebu tento aspekt změnit. Také je pro psychology z hlediska prostředí důležité, pokud si mohou svůj vlastní prostor nějak upravit nebo přizpůsobit dle jejich preferencí, což pak navyšuje jejich duševní pohodu. Velmi výrazným faktorem, který opět dokáže pohodu velmi zesílit nebo zeslabit, jsou vztahy na pracovišti a obecně atmosféra v kolektivu. Pro psychology je důležité přijetí ze stran kolegů, stejně tak jako to, jakým způsobem s nimi ostatní pracovníci školy spolupracují. Podpůrným se pro psychology stává, pokud mohou se svými kolegy (a to zejména těmi nejbližšími čili většinou s dalšími

pracovníky školního poradenského pracoviště) sdílet akutní situace a hledat společná řešení. Naopak, pokud na škole nefunguje spolupráce a informovanost v rámci pedagogického sboru, cítí se psychologové nekomfortně, a dokonce uvádí tento faktor jako důvod k odchodu ze školy. Rovněž zájem ze strany ředitele je pro psychology v rámci udržování duševní pohody důležitý, a ačkoliv je případný nezájem nahrazován zástupci školy, stále by si tuto situaci představovali psychologové jinak. Mezi stresové situace, do kterých se informanti během své praxe dostávají a které zeslabují jejich duševní pohodu, patří spolupráce s agresivním a konfliktním rodičem, bezvýchodnost a nemožnost změnit situaci klienta a nakonec časový přes související s nahromaděním pracovních povinností.

3. Jak vedení školy přispívá k udržování duševní pohody školních psychologů?

Vedení školy obecně přispívá k duševní pohodě psychologů tím, že se zajímá o jejich práci a zaměřuje svou pozornost k psychickému stavu zaměstnanců. Psychologové, kteří jsou na školách v kontaktu přímo s ředitelem školy, a ne s jeho zástupci, obecně vyjadřovali větší spokojenost a naopak ti, kteří jsou na školách, kde zájem ze strany ředitele chybí, by rádi, kdyby tomu bylo jinak. S tím souvisí pak i vzájemná spolupráce a tvorba atmosféry. Kvalitní atmosféru se vedení školy snaží navodit mimo jiné skrz princip otevřených dveří nebo tím, že nabízí psychologům účast na neformálních akcích, v rámci, nichž se mohou setkat s ostatními kolegy. Duševní pohodu psychologů udržuje vedení školy tím, že jim vychází časově vstříc. Psychologům v případě potřeby umožňují vyjet na dovolenou, účastnit se dalších vzdělávacích aktivit a nechávají organizaci času převážně v jejich režii. Jednotlivé školy mají svá specifika, které v rámci péče o zaměstnance nabízí i psychologům. Jedněmi z těchto specifíků jsou například setkání nad portfoliem, možnost využívat saunu, proplácení supervizí nebo možnost procházky ve školním parku.

Nyní se budu zamýšlet nad limity a omezeními, které jsem v průběhu mého šetření zaznamenala.

Pro empirickou část byla zvolena metoda rozhovoru, která sebou nese určitá omezení a nedostatky, jež mohly ovlivnit výsledky šetření. Rozhovory byly prováděny s každým informantem v omezeném čase a nikdo z dotazovaných nebyl dopředu seznámen s otázkami, které jsem jim následně pokládala. Tím byla zajištěna větší míra autenticity odpovědí, zároveň si však dotazovaní nemuseli v danou chvíli uvědomit všechny aspekty

jejich práce. Z tohoto důvodu by bylo v dalších výzkumech lepší rozhovory zopakovat, případně metodu doplnit o dotazník mapující následné postřehy.

Ke zkreslení výsledků mohla přispět také okolnost, že všichni informanti působí na školách v rozmezí od 1 do maximálně 3 let, tudíž svou pozici vykonávají poměrně krátkou dobu. Za dobu své praxe tedy nemuseli přijít na všechny strategie a techniky, které jim v péči o sebe pomáhají, stejně tak jako se nemuseli setkat s celou řadou problematických situací ohrožujících jejich duševní pohodu. Jiná zjištění by tím pádem mohl přinést výzkum, do kterého by byli zahrnuti školní psychologové, jež svou funkci vykonávají již několik let.

Už v průběhu oslovování respondentů jsem se setkala s tím, že by se psychologové do výzkumu rádi zapojili, ale nikdo z vedení školy nebyl ochoten poskytnout mi rozhovor, tudíž ze spolupráce nakonec sešlo. V souvislosti s tímto faktem vnímám další limit práce. Dle mého názoru se do výzkumu mohly zapojit spíše školy, ve kterých je spolupráce a ochota vedení fungující. Stejně tak jako psychologové, kteří se zapojili mohli být spíše v dobré duševní pohodě na to, aby si našly čas na mě, jako na výzkumníka. Také právě skutečnost, že rozhovor nepovedu pouze s psychology, ale rovněž se setkám s někým z vedení, mohla být pro účast na výzkumu rozhodující, pokud jsou tyto vztahy nějakým způsobem narušeny.

Pokud bychom chtěli prezentované výsledky zobecnit pro širší okruh školních psychologů, byla by nutná realizace rozsáhlejšího výzkumu, který by zahrnoval větší množství informantů, a to i z jiných částí České republiky (v tomto výzkumu pouze oblast Prahy) a byl proveden s psychology působícími na jiných typech škol (v tomto výzkumu pouze ZŠ).

Jako poslední úskalí, které mohlo mít vliv na samotné výpovědi informantů, vnímám odlišnou dobu realizace rozhovorů. Některé rozhovory byly prováděny na začátku školního roku a jiné na jeho konci. Psychologové mohli v návaznosti na tato dvě konkrétní období pociťovat zvýšenou míru stresu nebo se naopak mohli cítit plní sil.

Jsem si vědoma toho, že práce, co se týče rozsahu překračuje doporučený horní limit. K tomu došlo vlivem velkého počtu citací z rozhovorů s informanty, kterými dokládám svá interpretační tvrzení a bez nichž by mi práce nepřišla relevantní.

Závěr

V této bakalářské práci jsem se snažila nabídnout čtenáři vhled do problematiky školní psychologie, zejména pak do profese školního psychologa. Hlavním cílem bylo popsat, jak vypadá péče o duševní hygienu v profesi školního psychologa a zmapovat faktory, které daný proces péče o sebe ovlivňují. Mojí snahou bylo zjistit, co všechno pro sebe psychologové dělají, aby se udrželi v duševní pohodě, stejně tak jako co pro ně v tomto ohledu dělá samotné vedení školy.

V teoretické části bakalářské práce jsem se zabývala dvěma tématy. První z nich bylo věnované školní psychologii a následně samotné profesi školního psychologa. V rámci druhého tématu jsem představila zátěž a psychohygienu v souvislosti s pomáhajícími profesemi. Empirická část práce seznámila čtenáře s mnou realizovaným výzkumem se školními psychology a vedením, který byl proveden na 5 základních školách v Praze. Jednalo se o kvalitativní výzkum a zvolenou metodou ke zkoumání byl rozhovor. Nakonec jsem uvedla výsledky analýzy dat a také porovnala zjištění získaná z rozhovorů se školními psychology a s vedením školy.

Vedení školy i samotní psychologové popisují svou roli jako „pečujícího činitele“, který se stará o duševní pohodu ostatních. Otázkou zůstává, kdo se naopak stará o samotné psychology. Jsou to převážně oni samy, kdo si svou pohodu musí zajistit. Ve výzkumu se ukázalo, že školní psychologové využívají poměrně velké množství psychohygienických technik, a to zejména takových, které uplatňují v čase mimo práci. Přímě na pracovišti jsou pro ně klíčové zejména vztahy, dobrá atmosféra a prostředí, než že by využívali konkrétní nástroje k udržování duševní pohody. V kontextu vztahu s vedením školy oceňují, pokud je k nim vedení časově vstřícné, jsou dobře informováni o aktuálním dění a zájem o jejich činnost jeví i sám ředitel. Duševní pohodu psychologům znesnadňují stresové situace jako je setkání s agresivním a nespolupracujícím rodičem, zahlcenost a nahromadění povinností a také bezvýchodnost situací.

Na závěr bych ráda zkonstatovala, že se mi podařilo zodpovědět mé výzkumné otázky. I přes očividnou individualitu danou nastavením jednotlivých škol a osobnostními rysy informantů, došlo v několika bodech ke vzájemné shodě. Řekla bych, že se mi v rámci mého výzkumu podařilo alespoň orientačně zjistit, jakým způsobem vypadá péče školních

psychologů o jejich duševní hygienu a které aspekty a faktory danou péči usnadňují nebo naopak znesnadňují. Tato zjištění alespoň naznačují, kterým oblastem by měla být v práci školních psychologů věnována pozornost a zdůrazňují vliv ředitele školy na psychickou pohodu školních psychologů.

Přínos práce spatřuji nejen v otevření tematiky psychohygieny v profesi školních psychologů, ale také v tom, že čtenářům dává možnost zamyslet se nad tím, co konkrétně pomáhá jim samotným a jakým způsobem se o sebe starají. I přes výše uvedené limity došlo mezi respondenty ke shodě v několika bodech, a proto považuji výzkum za relevantní.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Bedrnová, E. (1999) *Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna.
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie*. 5 (4). Získáno 5. č. 2018 z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1352740130.pdf>.
- Kopřiva, K. (2006). *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Lazarová, B., Čapková, M. (2006). Klima školy: k otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. In *2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ 21*, (1 – 7). Získáno 10. března 2019 z http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/042.pdf
- Matoušek, O., a kol. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Oakland, T., Goldman, S., & Bishoff, H. (1997). *Etické normy práce školního psychologa*. Získáno 27. února 2019 z <http://www.schoolpsychology.cz/index.php/dokumenty/31-eticke-normy-prace-sp>.

Pauknerová, D. (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada.

Pešek, R., Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhých nezničit*. Praha: Pasparta.

Provazník, V. (2002). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing.

Smékalová, E. (2014). *Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice*. *Epsychologie*, 8(4), 23 – 29.

Soldán, J. (2012). *Autobiografická zkušenost konstruování profesní identity školního psychologa v kontextu vztahového rámce školy*. (Nepublikovaná diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

Štech, S. (2001). *Sonda do profese školního psychologa v ČR*. *Pedagogika*, 9, 47-55.

Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.

Švaříček, R., Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.

Věstník MŠMT 7/2005. Získáno 23. ledna 2019 z <http://www.msmt.cz/dokumenty/2005-7>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005) Praha: MŠMT. Získáno 1.2.2019 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (2016) Praha: MŠMT. Získáno 1.2.2019 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>.

Vymětal, J. (2010). *Úvod do psychoterapie*. Praha: Grada.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004) Praha: MŠMT. Získáno 1.2.2019 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Zapletalová, J. (Eds.) (2014). *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Náv.

Zapletalová J. (2001). *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. Pedagogika*. Mimořádné číslo, Aktuální otázky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, 34–46.

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k rozhovoru

Rozhovor – školní psycholog

Obecné informace:

Informace: pohlaví, věk

Jak dlouho na škole pracujete v pozici školního psychologa?

Na jaký typ úvazku ve škole pracujete?

Je to vaše první pozice školního psychologa?

- pokud ano – Jak dlouho se vidíte na této škole?
- pokud ne – Z jakého důvodu jste odešel/odešla z předchozí školy?

Kdo všechno je na škole vašim klientem? Který z nich využívá služby nejvíce a kdo nejméně?

Co je náplní Vaší práce?

Jak vypadá Váš běžný pracovní den?

Jak vypadá vaše pracoviště ve škole (poradna, místnost, kancelář)?

Kdybyste si mohl/a znovu vybrat profesi, zvolil/a byste i s Vašimi nynějšími zkušenostmi opět tutéž práci?

Psychohygienu a její vnímání – obecně:

Co se vám vybaví pod pojmem psychohygienu?

Jak na sobě poznáte, že nejste v duševní pohodě?

Co považujete za nástroje psychohygieny?

Co vám pomáhá k udržení duševní rovnováhy v běžném životě?

Stresové situace

Co vnímáte ve své práci jako pozitivní? Co posiluje vaši duševní pohodu?

Co vnímáte ve své práci jako negativní? Co zeslabuje vaši duševní pohodu?

Jaké nejstresovější situace v roli ŠP řešíte? V čem vnímáte onu zátěž?

Jak se u vás stres projevuje?

Stává se Vám, že si své pracovní starosti nosíte domů?

Psychohygiena a její vnímání – pracoviště:

Co vám pomáhá k udržení duševní rovnováhy v pracovním prostředí?

Máte nějaké pracovní rituály?

Jaké osobní strategie a techniky používáte, abyste se vyrovnal/a s pracovní zátěží?

Co by se mělo na vaší práci změnit, abyste pocítovala méně stresu a pracovního zatížení?

Co vám chybí k udržení si duševní rovnováhy na pracovišti?

Co dělá vedení školy pro vaši psychohygieny?

Jak by podle vás měla vypadat péče o vaši duševní hygienu ze strany školy?

Účastníte se supervizí? (kým jsou poskytovány, jak často a jakou mají podobu)

Rozhovor – ředitel nebo zástupce školy

Obecné informace:

Informace: počet žáků, počet zaměstnanců, počet dětí se SVP

Od kdy u vás na škole působí psycholog?

Kolik psychologů za tu dobu u vás na škole působilo? → z jakých důvodů

Pro koho ve škole psycholog je? Kdo jeho služby využívá nejvíce a kdo nejméně?

Využil jste vy sám někdy službu školního psychologa? Pokud ano, z jakého důvodu?

Jaká jsou vaše očekávání od školního psychologa? Co by měla být jeho hlavní náplň?

Stresové situace

Co pro školního psychologa vnímáte jako zátěžové?

Co naopak vnímáte jako pozitivní (nabíjející)?

Jaké jsou podle vás nejstresovější situace ŠP řeší?

Psychohygiena a její vnímání – obecně:

Co se vám vybaví pod pojmem psychohygiena?

Jak poznáte, že nejste v duševní pohodě?

Co považujete za nástroje psychohygieny?

Co vám pomáhá k udržení duševní rovnováhy v běžném životě?

Psychohygiena a její vnímání – pracoviště:

Co vám pomáhá k udržení duševní rovnováhy v pracovním prostředí?

Věnujete v rámci své manažerské činnosti pozornost i psychickému stavu svých podřízených? Jak?

Jak poznáte, že váš zaměstnanec (v tomto případě školní psycholog) není v duševní pohodě?

Co nabízí škola z hlediska psychohygieny školním psychologům? Čím škola přispívá k duševní pohodě školního psychologa?

Příloha 2 – ukázka rozhovoru se školní psycholožkou na škole C

T = tazatel; R = informant

T: Tak můžeme začít s rozhovorem. Já bych se Vás nejdříve potřebovala zeptat, jak dlouho na škole v pozici školního psychologa pracujete?

R: Je to čtvrtý rok.

T: Na jaký typ úvazku zde pracujete?

R: Teď na plný, ale nejsem si jistá, jak dlouho je to na plný. Myslím si že třetí rok a že ten první rok jsme začínala asi na 0,5, ale nevím, jestli jen do konce roku a od ledna jsem byla pak na 0,6 a od dalšího školního roku pak na plný. A budu na plný i příští rok.

T: Je to vaše první pozice školního psychologa?

R: Ano.

T: Jak dlouho se zhruba vidíte ještě na této škole v této pozici?

R: Já plánuji ještě jedno miminko, takže tam bude asi pauzička, ale jinak nemám vůbec tendence chodit někam jinam, jsem tu spokojená.

T: Kdo je ve škole vaším klientem a který z nich využívá služby nejvíce a kdo nejméně?

R: Učitelé, děti, školní kolektivy a rodiče dětí. Nejvíce děti a řekla bych nejméně učitelé, ale nevím, jestli je to pravda, protože spousta těch hovorů, u kterých se jim může ulevit ... s těmi dětmi dělám vyložene psychologickou práci, ale s učiteli je to často jen odlehčený rozhovor, ale vlastně to může být i pro ně ulevující. A třeba dřív jsem s kolektivy pracovala dost, ale nyní mi na to nezbyvá tolik čas. A s těmi rodiči to jsou období, že někdy je jich dost a někdy zas nikdo. Takže těžko říci, pak bych řekla, že jsou plus mínus ty tři věci na stejné úrovni. Ty děti z toho vyčuhují a zbytek se tak nějak rozprostře.

T: Dobře, děkuji. Co je náplní vaší práce?

R: Wow. O tom bylo napsáno knih, kde to nikdo neumí vysvětlit. Chcete to konkrétně nebo ... Já sebe sama vnímám jako takového pečujícího činitele tady na škole. Že teda se starám, o co můžu, ať už to jsou ty děti nebo kolektivy nebo učitelé nebo ti rodiče, i když tam není úplně péče o ty rodiče, ale spíš že je vedu, aby lépe pečovali o ty děti. Asi jo, asi takový zastřešující název pro tu mojí práci. Pak kdybych šla do konkrétnějších rovin, tak že by tam se rozplizla do příliš konkrétních debat. Vnímám se jako taková pečovatelka tady, o to psychické zdraví.

T: Jak vypadá váš běžný pracovní den?

R: Většinou přijdu okolo osmé do práce, protože já mám na škole i své dvě děti, takže je sem vodím. Obvykle první hodinu ještě nepracuji, respektive, nedělám přímou práci. Takže najím se, dám si kávu, vyřizuji si maily, volám na instituce, potvrdím si, zda jsou nějaké změny rozvrhů, koho si dneska budu brát. No a pak záleží na dni, kdo je zrovna ve škole, ale pak mám většinou 4-5

klientů za ten den. Většinou z řad žáků. Nebo dělám třídnické hodiny nebo jdu třeba za klinickou psychologkou na konzultaci nebo OSPOD tady byl. Ale většinou jsou to děti. Teď jsem zapoměla, že jsem chtěla něco říci, ale už nevím co, ... a někdy je to tak, že mám děti 3, ale stane se, že mám i 7. Ale ti 4-5 je průměr a nechci to moc dávat výš, protože cítím, že už toho je moc. No a o přestávce to je tak, že vyjde klient a už se mnou chce mluvit támhle a tamten něco potřebuje. Takže to jedu tak jako vkuse ty 4 hodiny. No, a ještě jsem chtěla říci, že je důležité, že jsem tu částečně jako speciální pedagožka, takže vedu i nápravy, nejsou to jen psychologické konzultace. Takže asi třetina jsou reedukace. Pak záleží, jak dlouho tu jsem, asi v průměru do 3, někdy déle, někdy kratší dobu. No a ono se to tak roztáhne, že tak do půl druhé tu tak jako kmitám a něco řeším nebo si píšu zápisky z těch konzultací. Což ne úplně vždy vyjde, někdy si je nosím domů a někdy je prostě neudělám. A pak si tady většinou doladuji druhé kolo mailů a ti učitelé mají většinou více času odpoledne a tak, takže asi takhle. Samozřejmě jsem zapoměla na oběd, ale ten je nedílnou součástí, protože tam je možnost odchytout učitele, kteří se přede mnou jinak schovávají.

T: Dobře, já se ještě zeptám, jste tu jak pro první stupeň, tak i pro druhý?

R: Ano.

T: Teď bych se zeptala, jak vypadá vaše pracoviště ve škole?

R: Mám vlastní kabinet. Který bych chtěla předělat a už se mi to nějakou dobu slibuje. A snad tenhle rok se totiž dělali nějaké opravy na škole jako fasáda a okna a bude se to tedy vymalovávat, tak snad tedy ... já jsem to celý vyklidila, protože to byl takový kabinet na všechno možné. Ale mám to tady sama, jak pro svoji činnost, tak pro ty konzultace.

T: Kdybyste si mohla vybrat znovu profesi, zda byste si se svými nynějšími zkušenostmi tuhle zvolila znovu?

R: Jo, jo.

T: Tak já bych nyní přešla k psychohygieně. Prvně bych se vás zeptala, co se vám vybaví pod pojmem psychohygiena?

R: Způsoby, jak sama sobě ulevit v tom, že ze všeho toho řešení mám hlavu jak balón. Udržet se jak psychicky a pak i zprostředkovaně fyzicky v pohodě. Já už ke konci roku, je to možná i dneska, byť to není tolik, že mi nabíhá oko, dělá se mi takový ekzém okolo oka a je to typicky v květnu. Takže už taky somatizují.

T: Jak na sobě poznáte, že nejste v duševní pohodě?

R: To oko. Já cítím aktuálně, že třeba v ten den jsem vyčerpaná, unavená a tak. Ale jinak jsou týdny, které jsou náročnější a týdny, kdy méně. Ale myslím si, že to tělo si dokáže pak říci, právě třeba ke konci toho roku. To mi naběhne právě to oko, hůř trávím, jsem unavenější. Nevím, na kolik moc si uvědomuji tu dlouhodobější zátěž. Myslím si, že je hrozně důležitý to vědomí těch prázdnin. To jako ve chvíli, kdy by neměli být prázdniny, tak to nejde. Že pak už se člověk i upíná k tomu. To je pro mě velká psychohygiena, vědomí těch prázdnin, že vím, že si pak odpočinu.

T: Co považujete za nástroje psychohygieny?

R: Jako obecně, nebo já u sebe?

T: Nyní obecně.

R: Tak asi nějaké supervize, intervize. Rozhovor, sdílení zkušeností s kolegyněmi a kolegy. Mě sem chodí jednou měsíčně psychologka z PPP, tak to je velmi příjemné setkání. Asi někdy i pomáhá, když se o tom bavím jen s někým, koho to zajímá a vůbec není z oboru. Pak by tam spadaly věci jako moje zájmové aktivity.

T: Co vám pomáhá k udržení duševní rovnováhy v běžném životě. Teď se zkuste prosím oprostit od toho školního prostředí. Je možné, že se to bude dost překrývat.

R: Určitě to potřebuji sdělovat a s někým o tom mluvit. Ať už je to partner nebo moje maminka. Nebo prostě s kamarádkou nějakou. Pak mám takový svůj večerní rituál, že si dám skleničku vína a

už si nemyslím, že by to bylo účinkem toho alkoholu, ale spíš ten rituál, že to není o tom, se opít, ale takové to, že už ten den je ukončený. Pak mi pomáhá vypadnout ven z města, nebo do přírody. Úplně nejlepší to je za hranice, to je pak úplně zapomenuté, co se děje tady. Pak asi nějaké techniky zvládání stresu ve smyslu nevím, že jsme se ke konkrétní situaci musela naučit postavit tak, abych si tím nezanášela hlavu. Takže to jsem si musela třeba sama dojít k něčemu.

T: Tak jo, děkuji. Teď se podíváme ještě na stresové situace. A zajímalo by mne, co vnímáte ve své práci jako pozitivní, něco, co vás naplňuje a posiluje tu vaši duševní pohodu?

R: Zkráceně bych řekla úspěch. Ale vůbec to nemyslím kariéerně, spíš že je vidět, že ta práce k něčemu je.

T: Takže smysluplnost.

R: Jo. Co je třeba úplně věc, která se neděje tak často, vzhledem k tomu, že nikdo neví, co se tady děje, tak co se občas stane, a to mě vždy nejvíce potěší, je nějaké odměnění, ocenění té práce. Třeba minulý rok se mi už stalo, že mi na konci roku nějaké děti donesly kytku nebo čokoládu, nebo rodiče něco poslali. To bylo moc hezký, protože jinak mám pocit, že jsem v tom taková upozaděná. Tady vlastně ten horní šuplík, tam mám, co jsem dostala od dětí. To je takové milé, nebo že mi to někdo řekne, že mi přijde poděkovat, To je pro mě taková satisfakce.

T: Co naopak vnímáte jako negativní, co zeslabuje tu vaši duševní pohodu?

R: Když to tady nefunguje. Obecně když je toho moc. Pak když nějakým způsobem není stoprocentní, nedostačující kooperace se mnou, kolegové, vedení. Což já si myslím, že my jsme dobrý kolektiv, ale jsou to takové i drobnější věci. Třeba teď se stalo, že jsme podávaly zprávu na OSPOD, kvůli podezření na domácí násilí a úplně náhodou jsem se dozvěděla, že tam kolegyně nenapsala, že to dítě přišlo v pondělí do školy s monoklem. No, a to pak si říkám, do pytle, nemohu hlídat všechno. No ale s těmi kolegy si to pak řekneme a jsou tu vlastně k dispozici pořád. Ale co je demotivující je spolupráce s rodiči nebo nefungující rodiče, to je prostě jako jedna z nejhorších věcí. A pak nefungující úřady typu sociálka. Pak má člověk pocit marnosti, bezmoci. A typicky jako psychický týrání je neprokazatelné a tak dále, a tak dále. Někdy to vyjde, někdy je to super, ale často jsme pak na ty věci sama. Ale co je negativní jsou pak právě ty případy kdy já jdu domu a pořád na to myslím a je večer a stále na to myslím.

T: Teď se vás zeptám, jaké nejstresovější situace v roli ŠP řešíte a v čem vnímáte onu zátěž?

R: Asi když je něco, jakože ta krizovka, že se něco náhle stane. Nebo se něco vyvalí, typicky ke konci školního roku. Pak se sama stresuji z toho, že bych byla týden nemocná, a to mě nikdo nenahradí. Že asi často se tím stresuji více než ty děti. Nebo že je jich moc a já už je nemám kam narvat. Tím se možná i já sama osobně zbytečně stresuji. To bych řekla, že jsou takový dva nejmocnější.

T: Jak se u vás stres projevuje?

R: No. Takový ten akutní asi klasicky fyziologické projevy typu bušení srdce, neposedím, neklid, praskne mi hlava, pořád si říkám, co ještě musím stihnout. No a jsem určitě podrážděnější a doma víc prudím. No a naopak, to je docela zajímavé, že já vždycky jsem byla hodně sociabilní, až jsme neuměla být sama a je faktem že od té doby, co pracuji v této práci, tak jsem takzvaně zesociálněna a jdu domu a nejraději bych byla, aby na mě nikdo už nepromluvil. Tohle na sobě dlouhodobě pozoruji, že víc potřebuji být sama.

T: Stává se vám tedy, že si své pracovní starosti nosíte domu?

R: Jo, rozhodně. Skoro si nemyslím, že je možné to stoprocentně nedělat, v této práci.

T: Děkuji, já teď přejdu k psychohygieně a jejímu vnímání tady na pracovišti. A zajímalo by mne, co vám pomáhá k udržení duševní rovnováhy v pracovním prostředí?

R: Stres svým způsobem. Jako že jsem pořád tak zaměstnaná, že to v té práci tolik neřeším. Nebo probrat to s těmi kolegy mi třeba pomáhá. Ale je fakt, že někdy mám mít třeba dalšího klienta a už

sítím, že nemůžu. A stalo se i to, že jsem ho třeba zrušila. Takže možná to, že jsem svým pánem více méně. Pak mi také pomáhá, že když už mi skončí ty konzultace, tak že si tu sednu a frfám si tu ty své tabulky a pustím si k tomu třeba hudbu, a to je najednou nějaká jiná práce, a to mě pak baví. Že člověk vlastně nemusí třeba dělat něco, u čeho tolik přemýšlí, a to je příjemné.

T: Máte nějaké pracovní rituály?

R: Jo, určitě. Ráno odvedu děti do školy. A pak snídám a vždy si k tomu dám stejné kafe. Vlastně hrozně nemám ráda, když se tu první hodinu po mě chce něco jiného. Potřebuji do toho tak jako zaplout, mít tu chvilku, vyřídít si u toho ty maily a tak. To je jeden rituál. Oběd svým způsobem, ale nemám ho vždy ve stejnou dobu. Já myslím, že pak už je to každý den trochu jinak.

T: Jaké osobní strategie a techniky používáte, abyste se vyrovnala s pracovní zátěží?

R: Asi dost podobné, jaké už jsme uváděla na té obecnější rovině nebo v tom soukromém rovině. Ale je pravda, že velmi dobrý „odreagovavač“, až mi to vadí, je tablet. Zas v tomhle tu generaci chápu, která si myslím, že je přetížená informacemi, tak co se týče té únikovosti, tak to funguje maximálně. Takže tím si také doma občas pomohu. Já třeba totiž nekoukám na televizi, tak tohle je pak fajn, že mě to úplně vypne.

T: A když byste si představila, že máte nějakou náročnou situaci nebo těžkou konzultaci, tak co v tu chvíli děláte?

R: Já myslím, že obecně jsem hodně v pozoru. Musím být velmi trpělivá, což je věc, která mi není úplně vlastní, ale myslím, že v té profesi to umím. No a člověk musí taky hodně volit slova vůči tomu klientovi. Takže jsem obecně dost soustředěná. Já asi nic jiného nevnímám a zapomínám i pít a tak. A svým způsobem jsme nohama na zemi, dokážu si udržet chladnou hlavu, nepanikařím. Spíš jako já si to nechám na potom, že vydržím tu situaci a potom to přijde. I jsem se rozbředla po něčem, ale v tu chvíli držím.

T: Co by se mělo na vaši práci změnit, abyste pocítovala méně stresu a pracovní zátěže?

R: Někteří rodiče by neměli mít děti. Asi by nebylo do věci, kdyby nějaké věci byli i z hlediska organizace lépe domluvené, více vymezené z hlediska rolí, kompetencí. Byť říkám, my docela dost fungujeme kolektivně a komunikace bych řekla, že je až na výjimky velmi dobrá, ale občas je něco, že by to měl dělat někdo jiný nebo by někdo něco naopak neměl dělat.

T: Co vám chybí k udržení si duševní rovnováhy na pracovišti?

R: Kabinet. Už chci, aby se mi třeba tyhle stoly posunuly. Mohly bychom mít na škole kávovar. Takový drobnosti, které bych si představila, že by se mohly změnit právě. Nebo by se mohlo změnit to, že se tu nemohu zamknout, protože to teď nejde. Mohla bych mít lepší PC, ale ten už mám, jen se mi sem musí dát. Taky bych mohla mít nějakou „zapisovačku“, protože to psaní zpráv je ukrutný. I obecně by mohlo být méně papírování. Mohli bychom mít hezčí záchody. Nebo věčně řešíme, co uklízeči dělají, měli by. Tak to jsou takové spíš materiální nedostatky, které by tu šly nějak změnit. No a co se týče nějakých funkčních věcí, které jsou ovlivnit, že to že rodiče, aby neměli děti nejde ovlivnit, tak to asi nic.

T: Co dělá vedení školy pro vaši psychohygienu?

R: Ted' jsme u otázky, co je vedení. Ředitel nic. Všichni to víme, ale nemluví se o tom. Zástupkyně dělají opravdu všechno. Co se týče těch zástupkyň, tak ty jsou super. Ty dělají, co mohou, ačkoliv si myslím, že vlastně dělají i to, co nemusí.

T: A co myslíte, že tedy konkrétně vám nabízí škola k tomu, abyste se tu cítila dobře?

R: Ředitel je dobrý v tom, že sice nic neřeší, ale zase na druhou stranu neprudí. No a ty zástupkyně, nebo obecně je tu ta atmosféra velmi nápomocná a kdykoliv někdo něco potřebuje, tak je to velmi tolerantní. Člověk se nebojí, i kdyby něco, tak zajít za tím vedením a probrat to. A to si myslím, že je napříč celou tou školou. I ty děti se tu cítí tím pádem dobře. A také dobré je, že mám relativně volnou ruku. Musím si vypsát hodiny, kdy v té škole jsem, ale není to, že by mi někdo

hlídal minuty. A to si myslím, že mají všichni relativně. A já mám se zástupkyní zavedené, že se s ní jednou týdně sejdu a probereme, co je třeba, to je fakt bezva. A vycházejí vstříc časově.

T: Jak by podle vás měla vypadat péče o vaši hygienu ze strany školy?

R: Co by tady mohlo zaznít častěji, ze strany vedení, tak vyjádření nějaké úcty nebo vážnosti jak ke mně, tak k pedagogům, k tomu, co dělají. Ale možná jsem v tom extrém. Ale až na výjimky si myslím, že je tu velmi schopný kolektiv. No ale zvláště od pana ředitele, by mělo zaznít děkuji. Ale zase nechci říct, že se to neděje vůbec. Spíš, ale mám pocit, že chválím já třeba tu práci kolegů a někdy mi to chybí i z té druhé strany. To by mohlo zaznít častěji, protože to je velmi motivující. Zároveň asi to není nikde jinak, spíš si myslím, že je to norma a možná že mi se tu máme dobře.

T: Poslední otázka je, jestli se účastníte supervizí?

R: Byla jsem na některých, ale spíš to bylo náhodné nebo ukázkové, nikdy jsem nedocházela někam pravidelně. Za mnou právě dochází ta psychologka, a to je taková moje guru a je to pro mě velmi cenná zkušenost a kolikrát mi i s něčím poradila, takže možná že mi svým způsobem zajišťuje tuhle funkci.

T: Tak jo, děkuji, takhle je to všechno, pokud ještě vy něco nechcete dodat.

R: Ne, ne, už mě nic nenapadá ...

Příloha 3 – ukázka rozhovoru s ředitelkou školy E

T = tazatel; R = informant

T: Teď bych se zeptala, od kdy u vás na škole působí psycholog?

R: Třetí školní rok.

T: A je to váš první školní psycholog nebo jste předtím už nějakého měli?

R: No, já jsem tady čtyři roky, takže také tu nejsem dlouho. Ale nebyl tu předtím psycholog.

T: Teď bych se zeptala, pro koho ve škole psycholog je, kdo je jeho klientem a kdo podle vás ty jeho služby využívá nejméně a kdo nejvíce?

R: No, tak rozhodně je pro děti, pro rodiče, pro kolegy, pro učitele, a i pro nás, pro vedení nebo teda pro mě určitě. A nejvíce asi užívají děti, já bych řekla, i když si myslím, že možná to je na stejno s konzultacemi s učiteli. To já těžko říct, nikdy jsem se neptala kolegyně, kdo jak využívá. Ale prostě, já vím, že i kolegové učitelé jsou zvyklí chodit za paní psychologkou.

T: Využila jste vy sama službu školního psychologa a pokud ano, tak z jakého důvodu?

R: Rozhodně ano a určitě jsem konzultovala nějaké problémy dětí. Nechci říct problematické děti, ale problémy dětí. A nevím, jestli vlastní, osobní, asi nikdy. A vlastní z mé pedagogické praxe asi taky ne, ale spíš děti jakoby obecně ze školy.

T: Jaká jsou vaše očekávání, od vedení, od školního psychologa a co by měla být jeho náplň práce?

R: Očekávání. Já si myslím že rozhodně jako podpora pro práci učitelů. To bych brala jako první cíl. Pak pro žáky, taková ta pomoc v krizových situacích nebo prostě pomoc pro žáky, kteří mají nějaký problém a potřebují si vydiskutovat a prostě skutečně konzultace, tak tohle je velká pomoc, tím, že to mají přímo ve škole. Ale rozhodně si myslím, že i pro nás jako pro vedení, že např., já nevím, přijde rodič, s nějakým papírem, s nějakou diagnózou, který dobrá, mohla bych si nastudovat na internetu, ale je jednodušší zeptat se psychologa, co jak, jaké to může mít dopady a tak dále. Takže ta konzultace.

T: Jo, konzultace. Chtěla bych se zeptat, co vy osobně vnímáte v té práci školního psychologa jako zátěžové? Zajímá mě váš pohled na to.

R: No já si myslím, že vyrovnávat se se všemi těmi problémy, které jsou ve škole a pak jako minulý rok jsme například trochu narazili, nebo museli jsme si vysvětlovat, že když dítě řekne něco psychologovi, který to bere, že to je tajemství, ale já myslím, že ta informace by měla jít dál, když chceme tomu dítěti pomoc. Ano, takže jsme si trochu museli vysvětlit ...

T: Aha, takže možná nějaká ta i etická rovina, tedy? Někaké vymezování hranic?

R: Ano. Co ještě říct, co už neříct. Ale na druhé straně já to беру jako pedagog, jako ředitelka školy, že vlastně ano, to dítě se zdůvěrní, ale myslím si, že je pak důležité to posunout dál, aby se s tím něco dělo, aby to nezůstalo jen u toho psychologa, protože jsou prostě věci, které nedokáže ten školní psycholog vyřešit. Řeknu příklad, jestli se školní psycholog dozví, že dítě je záškolák, tohle se musí řešit s rodičem nebo s vedením školy. Anebo, že dítě má sklony k sebepoškozování. Tak to prostě musí jít dál a tenhle problém řešit. Je to skutečně takové pak pro toho psychologa hodně těžké, já to chápu. A druhá věc, co jsem si všimla, máme dvě psycholožky a jedna je starší a druhá je mladší, tak každá má svůj pohled na svět, své zkušenosti. A samozřejmě, že ten charakter psychologa také ovlivňuje pohled na všechno, jako tomu se nevyhnete. Je to u učitelů, je to i u psychologů. A myslím si, že někdy je to těžké se odosobnit od těch svých zkušeností a říct nějakou tu objektivní radu, když to takhle řeknu. Já neříkám, že to nezvládají, zvládají, ale vím, že jsme to rozebírali, že není to tak jednoduché. Jestli chápete, co se tím snažím říct.

T: Ano. I mi přijde moc fajn, že to takhle vnímáte.

R: Ono s těmi hranicemi, je to třeba i kolegů. Prostě ta psycholožka, jestli ví, že ta učitelka má problémy a má problémy i kvůli tomu, že ona sama má problémy, a ne jenom s dětmi, tak vlastně já chápu, že pro toho psychologa je to pak velmi těžké. Měli jsme i takový případ, bohužel. A vím, že pro toho psychologa je pak těžké, jestli například informovat vedení školy, nebo neinformovat atd. Takže jako, není to jednoduché no. Ale shodou okolností jsme se o tom bavily takhle všichni a sešly jsme se ne jednom bodu.

T: Tak to je skvělé, hlavně když o tom takhle mluvíte.

R: Jo, já myslím, že my si rozumíme celkově.

T: Co naopak vnímáte v práci psychologa jako pozitivní? Pro něj nějak nabíjející?

R: Já si myslím že rozhodně ty pozitivní výsledky, když jsou. Že když vidí, že dítě funguje normálně po nějaké stresové situaci a zase naběhne a funguje v pořádku v té třídě, tak to je velmi důležité. Anebo například, to jsem zapomněla říct, že naše psycholožky dělají i práci se třídou jako takovou, nějaké preventivní programy, když je problematická třída, že vidíme nějakou začínající šikanu nebo vztahově že to není úplně ideální, tak dělají programy na podporu kolektivu nebo na zjištění situace. A když pak vidí, že ta třída opět nějak naběhla jiným směrem, tak myslím, že tohle vidět ... pro mě jako pro učitelku je to pořád pozitivní, když vidím, že dítě, které minulý týden dostalo dvě pětky a dneska dostalo jedničku, protože se hlásil, jako se vzpamatoval a dokázal se to naučit. Tak myslím si, že to je to nejdůležitější na naší práci, výchovně – vzdělávací, беру to tak obecně.

T: Jaké jsou podle vás nejstresovější situace, které školní psycholog může řešit?

R: Já si myslím, že může řešit hodně stresových situací s dětmi. Třeba úmrtí v rodině, doufám, že naše to ještě neřešily.

T: Takže nějaké těžké životní situace?

R: Ano, těžké životní trauma. Tak to jsou věci, které rozhodně nejsou jednoduché. A pak si myslím že agrese u dětí a hledat příčiny v tom proč. To jsou opravdu situace, které nezávidím a máme takové.

T: Já bych přešla nyní k psychohygieně. A zeptala bych se, co se vám vybaví pod pojmem psychohygiena?

R: Myslím si, že je to proces, kdy si musí náš mozek odpočinout a celý náš systém pocitový, prostě celý náš organismus. To znamená např. vezmu psa a jdu na procházku. Prostě dělat činnost, která mě nezatíží psychicky, u které si odpočínu. Někáká činnost, kterou dokážu odbourat ty stresy a prostě ty zátěžové situace, které jsou ze školy. To bych brala, že tohle je psychohygiena. U mě to je opravdu ...

T: Jo, já se ještě dostanu k tomu, co přesně je to u vás. Teď se vás zeptám, jak poznáte, že nejste v duševní pohodě?

R: Já osobně teda?

T: Ano.

R: Když začnu křičet. Což se minulý rok stalo jednou za školní rok. Anebo nevím, možná že když už jsem velmi skeptická, když koukám na kolegy velmi skepticky. Já se velmi kontroloju, opravdu minulý rok se mi stalo jednou, to mi řekla jedna kolegyně, že jsem byla tak rozčilená, až se mě bála. Bohužel, stalo se, nějak se toho moc nakupilo. Všichni jsme jenom lidi.

T: Co považujete za nástroje psychohygieny? Nemusí to být to, co děláte vy, ale co vás napadá obecně.

R: Cvičení, procházky, kolo, sport obecně bych řekla. Já myslím že i televize, nějaké ty lehké seriály, to já sice nemusím, mě to rozčiluje, ale věřím, že někteří lidé si u toho odpočinou, že nemusí moc přemýšlet. Já se přiznám, že kdysi jsem četla 4,5 knížek na za měsíc a od té doby co jsem ředitelka, tak přečtu 10 knížek za rok. Neodkážu se soustředit na to, co čtu.

T: Takže i nesoustředěnost je nějaký stav, kdy nejste v duševní pohodě?

R: Rozhodně. Vysloveně se přiznám, že čtu jednu stránku dvakrát, abych vůbec věděla, o čem čtu. Takže více si kupuji třeba časopisy, kde si přečtu článek.

T: A co pomáhá vám tedy k udržení té duševní rovnováhy v běžném životě?

R: Procházky se psem, četba a já mám zahradu, takže motýčka. Přiznám se, že já i hraju někdy počítačové hry, takové ty velmi jednoduché, mahjong, sudoku, to ani nemusí být na počítači, prostě sudoku mám ráda. Křížovky už se mi nechce, to musím moc přemýšlet. Sudoku ale a takové ty kde odbourám cokoli a myslím na jednu věc.

T: Já přejdu k poslednímu bloku. Zeptala bych se, co vám pomáhá k udržení té pohody přes den tady na pracovišti?

R: No, já se přiznám, že když je toho na mě moc, tak jdu do některé třídy si sednout, nebo k dětem. Vysloveně, nechci říct na hospitaci, protože nechci stresovat kolegy, ale jsou třídy nebo kolegové, kterým to nevádí, když vejdu na 15 minut. Mě jako děti dokážou dát hodně energie. Já mám spíše stresy z těch papírů, nebo když jsem našťvaná, že je toho prostě hodně. Já jsem ten typ ředitele, který dělá tu administrativní činnost odpoledne, takže dopoledne jsem fakt k dispozici kolegům, žákům a běhám po škole a rozebíráme problémy, diskutujeme. A papírovou práci dělám odpoledne většinou.

T: Takže i to vám pomáhá, nějaké to oddělení činností?

R: Ano, ano. Ale opravdu nejvíc mě dokážou dobít energii děti. Většinou ty menší děti, když vejdete do družiny a začnou vám vyprávět co viděli, co dělali. A dneska jsem byla na hospitalizaci a jeden prvňáček mi vyprávěl, jak si hraje s plyšáky doma na školu. Tak si myslím, že tohle je takové hezké. Nebo včera jsem učila u kolegyně, protože má trochu problémy se třídou, tak aby to viděla z jiného úhlu. Učila jsem prvouku a dneska se mě jeden žák zeptal, kdy to bude zase, že včera to bylo moc fajn. Takže to je takové nabíječjí.

T: Věnujete v rámci své manažerské pozice pozornost psychickému stavu svých podřízených a případně jakým způsobem?

R: Snažím se, snažím se. Jednoduchý příklad, včera jsme viděla jednu kolegyni, šla po chodbě a výslovně odvracela hlavu, protože měla slzy v očích. Pracuje u nás tři týdny, je to nová kolegyně.

Šla do třídy, já jsem jí poprosila, aby šla za mnou, ona se tu vybrečela, vypovídala, trochu rodinné problémy, ale odcházela s tím, že jí je lépe. Což je velmi důležité, než kdyby to dusila v sobě ještě dvě hodiny. Nebo když například vidím, že je někdo rozčilený, což se stane ve sborovně, že se pohádají kolegové, tak vstupují, nevstupují do všeho, to se zase nedá, protože jsme dospělí lidé a něco si musíme umět vyříkat bez nějaké té maminky. Ale pokud se to týká, tak, že to zasahuje do chodu školy, tak to skutečně zasáhnu. Ale troufám si říct, že se známe hodně i v rodinných věcech.

T: A jak poznáte na těch podřízených, že nejsou v té pohodě?

R: Stačí, že bouchnou knížkou. Nebo prostě je na tom člověku vidět, že není v pohodě.

T: A poslední moje otázka je, co škola nabízí z hlediska psychohygieny zaměstnancům, tedy i školním psychologům a čím přispívá k duševní pohodě?

R: No, asi běžně nic, nevím, přemýšlím. Žádné relaxační prvky nemáme. Tak nějak jednou za čas máme nějaké posezení, měli jsme i výjezd. Ale aby bylo každý měsíc něco, to se nedá říct. Pak asi že vycházíme hodně časově vstříc, což si myslím, že je výhoda, že to nedělá každá škola.

V podstatě, když někdo přijde, že potřebuje dovolenou, tak se to dá zařídit.

T: Dobrá, tak jo, takhle je to za mne vše, pokud ještě vy něco nechcete říci.

R: Asi všechno.